

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JOSÉ RAIMUNDO DOS SANTOS FILHO

**PROPOSTA DE LEITURA INTERACIONAL DO GÊNERO CONTO A PARTIR DE
UM OBJETO DE APRENDIZAGEM - QUIZ**

**São Cristóvão – SE
2016**

JOSÉ RAIMUNDO DOS SANTOS FILHO

**PROPOSTA DE LEITURA INTERACIONAL DO GÊNERO CONTO A PARTIR DE
UM OBJETO DE APRENDIZAGEM - QUIZ**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar saúde e muita força para superar todas as dificuldades.

Agradeço a todos os que tornaram possível a materialização deste momento: a minha família, especialmente minha mãe Maria Cardoso pelo exemplo, incentivo e apoio desde sempre.

A esta universidade e todo corpo docente do Profletras, que me proporcionaram as condições necessárias para que eu alcançasse meus objetivos. E enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta, fica registrado aqui, o meu obrigado!

SANTOS FILHO, José Raimundo. **Proposta de leitura interacional do gênero conto a partir de um objeto de aprendizagem - quiz**. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2016.

RESUMO

Esta pesquisa propõe o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental, matriculados no CEJM, em uma perspectiva de leitura interacionista, por meio da construção colaborativa de um objeto de aprendizagem (OA), com base nos estudos de Kleiman (2013) entre outros. A compreensão leitora é conceituada a partir dos estudos de Solé (1998); a concepção de gênero parte de Bakhtin (1992), mas considera principalmente as contribuições de Marcuschi (2008) e de Antunes (2003) em relação ao trabalho com os textos; a concepção do gênero conto está apoiada em Cortázar (2011) e Gotlib (1999); a discussão sobre objeto de aprendizagem tem em Araújo (2013) a principal referência; e os procedimentos adotados na pesquisa-ação empreendida segue a conceituação de Thiollent (2001). A escolha do gênero conto justifica-se pelo fato de os estudantes do CEJM, no município de Japoatã – Sergipe, já o conhecerem, mas apresentarem dificuldades de compreensão quanto à sua organização, aos elementos constitutivos, bem como em relação aos elementos contextuais que impactam a interpretação dos textos. A pesquisa foi realizada em três etapas, a saber: 1ª) diagnóstico relativo ao perfil de leitor dos estudantes e acerca das estratégias de leitura utilizadas; 2ª) estudo dos elementos constitutivos do gênero conto, por meio de uma sequência de atividades; 3ª) construção de um objeto de aprendizagem (quiz), com a colaboração dos estudantes. Diferentes instrumentos foram mobilizados para a consecução desse trabalho, questionários, relato metodológico e procedimental e tabulação de dados relativo ao desempenho dos estudantes após a realização das atividades contidas no quiz da Compreensão. Finalizada a aplicação do quiz, foi possível observar que a média de acertos foi de vinte questões, levando em conta as 28 que compõem o OA, e que nenhum estudante acertou menos de 10 questões (35% de acertos), apesar de haver diferenças em relação ao nível de dificuldade: 85,33% acertaram questões de nível 1, 70% de nível 2 e 56,66% de nível 3, podendo ser avaliado como um desempenho mediano no conjunto da turma. Quando considerado que a escola não tem superado o nível 2 dos oito propostos para a avaliação da compreensão leitora pela Prova Brasil, observa-se um avanço na compreensão leitora, mas, sobretudo, torna-se evidente a necessidade de o trabalho ter continuidade e ser intensificado gradativamente.

Palavras-chave: Gênero textual. Compreensão leitora. Processo de Ensino e aprendizagem. Recursos multimodais.

SANTOS FILHO, José Raimundo. **Proposal for interactional reading of the genre tale from a learning object - quiz**. 2016. 94p. Dissertation (Master of Arts) - Professional Master's Program (PROFLETRAS), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2016.

ABSTRACT

This research proposes the development of reading comprehension of students of the 8th grade of elementary school, enrolled in CEJM in an interactionist reading perspective, through the collaborative construction of a learning object (LO), based on studies of Kleiman (2013) among others. The reading comprehension is conceptualized from Solé studies (1998); the conception of genre is from Bakhtins (1992), but mostly considers the contributions of Marcuschi (2008) and Antunes (2003) regarding the work with texts; the conception of the genre tale is supported by Cortázar (2011) and Gotlib (1999); the discussion of learning object is found in Araújo (2013) the main reference; and the procedures adopted in the action research undertaken follows the concept of Thiollent (2001). The choice of genre tale is justified by the fact that CEJM students, in the municipality of Japoatã – Sergipe, already know it, but present difficulties of understanding as to its organization, the constituent elements, as well as in relation to contextual factors that affect the interpretation of texts. The survey was conducted in three stages, namely: 1st) analysis for the reader profile of students and about the used reading strategies; 2nd) study of the constituents of the genre tale, through a sequence of activities; 3rd) construction of a learning object (quiz), with the collaboration of students. Different instruments were mobilized to achieve this work, questionnaires, methodological and procedural reporting and tabulating data concerning the performance of students after the completion of the activities contained in the quiz of Understanding. After finishing the application of the quiz, it was observed that the average score was twenty questions, considering the 28 that make up the LO, and that no student scored less than 10 questions (35% accuracy), although there are differences in the level of difficulty: 85.33% hit issues level 1, 70% of level 2 and 56.66% of level 3, which may be assessed as an average performance throughout the class. When considered that the school has not surpassed the level 2 of the eight proposed for the assessment of reading comprehension by *Prova Brasil*, there is a breakthrough in reading comprehension, but above all, it is clear the need for the work to be continued and be intensified gradually

Keywords: Textual gender. Reading comprehension. Process of teaching and learning. Multimodal resources.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Japoatã em Sergipe	26
Figura 2 – Telas iniciais do quiz	43
Figura 3 – Tela de instruções	44
Figura 4 – Telas de questões da fase I do quiz	44
Figura 5 – Telas de acerto ou de erro	45
Figura 6 – Tela de questão da fase III do quiz	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das etapas da pesquisa.....	27
Quadro 2 – Resumo das diretrizes de avaliação técnica e pedagógica	31
Quadro 3 – Cronograma das atividades.....	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da frequência de estratégias dos participantes.....	50
Gráfico 2 – Distribuição por estratégia	52
Gráfico 3 – Desempenho dos estudantes por conjunto no quiz	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas questionário perfil leitor por participante	48
Tabela 2 – Resultado por estratégia	51
Tabela 3 – Resultado geral no <i>Quiz da Compreensão</i>	56
Tabela 4 – Percentual de acertos por dificuldade	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.2. Leitura e compreensão leitora.....	16
1.3. Concepção de gênero	18
1.4. O gênero conto	22
1.5. O Quiz como objeto de aprendizagem (OA)	23
2. METODOLOGIA	26
2.1. A pesquisa-ação	26
2.2. O contexto e os sujeitos da pesquisa.....	28
2.2.1. Questionário de perfil leitor	28
2.2.2. Questionário de estratégias de leitura.....	29
2.3. Elaboração do <i>Quiz</i>	29
2.4. Descrição do objeto de aprendizagem – <i>Quiz</i>	35
3. ANÁLISE DE DADOS	47
3.1. Diagnóstico	47
3.1.1. Perfil leitor	48
3.1.2. Estratégias de leitura	50
3.1.3. Sequência de atividades	53
3.1.4. O Quiz da Compreensão	56
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	64
Tutorial (PROFLETRAS)	66
<i>Quiz da Compreensão</i>	66
ANEXOS	71
A. Questionário perfil leitor.....	71
B. Questionário de estratégias de leitura	72
C. Questões do <i>QUIZ DA COMPREENSÃO</i>	74
D. Contos utilizados	84

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo que tem como objetivo principal desenvolver a compreensão leitora de estudantes do 8º ano do ensino fundamental, por meio de estratégias didático-pedagógicas propostas a partir do uso de um objeto de aprendizagem que será criado pelo presente professor-pesquisador.

Como uma das finalidades da escola é ampliar as vivências dos estudantes, para que eles possam produzir e interpretar textos de uso social, nos diferentes contextos de comunicação, que se apresentam ao longo da vida, nossa proposta é aproximar os estudantes com os quais trabalhamos dos gêneros textuais a partir de práticas de leitura que permitam a eles entender como cada objeto discursivo está inserido em um ato de comunicação específico, considerando seus diversos propósitos.

Ao olharmos os baixos índices de competência em leitura entre estudantes do ensino fundamental, do CEJM, localizado no município de Japoatã – Sergipe, revelados pela avaliação nacional Prova Brasil, observamos que os estudantes obtiveram nos anos de 2013 e 2015 médias de proficiência em Língua Portuguesa de 211,17 e 241,65 respectivamente. Os resultados da Prova Brasil são organizados em uma escala de oito níveis. Um nível é uma classificação utilizada para caracterizar as habilidades comuns a grupo de estudantes que realizaram a avaliação, que permite a identificação de uma determinada competência comum a esse grupo. A Escala de proficiência em Língua Portuguesa possui oito níveis de proficiência que varia do nível 1 com 200 até o nível 8 com 400, o que configura um baixo nível de proficiência dos estudantes do CEJM.

Também verificamos que as habilidades avaliadas – localizar, identificar, distinguir, estabelecer, inferir, interpretar e reconhecer informações, que remetem a critérios de medida da capacidade leitora dos alunos – não estão sendo identificadas pelos estudantes, pois ficam restritos à identificação de informações literais contidas nos textos.

Diante dessas informações, decidimos estabelecer como objetivo geral desse trabalho desenvolver a compreensão leitora dos alunos do 8º ano em uma perspectiva interacionista, por meio do uso de um objeto de aprendizagem envolvendo o gênero conto, visando à formação de leitores proficientes.

Os objetivos específicos são os listados a seguir.

- Analisar objetos de aprendizagem que abordem o conto a partir de critérios pré-definidos;
- Compreender as dificuldades que os estudantes possuem ao ler textos do gênero conto;
- Promover o gênero conto a partir da relação entre o conhecimento prévio e as informações apreendidas do texto pelo estudante, considerando a mediação do professor, no trabalho com a leitura em perspectiva interativa;
- Produzir um objeto de aprendizagem que favoreça a compreensão leitora, considerando diferentes elementos gráficos digitais.

Esse trabalho foi planejado com o intuito de tentar reverter o baixo nível de desempenho dos estudantes do CEJM, descrito anteriormente, no que se refere à competência leitora, por considerarmos ser de fundamental importância o desenvolvimento de práticas diversificadas de leitura na educação básica. Em particular, temos interesse em localizar recursos em ambiente virtual, que possam auxiliar os estudantes nos estudos. Essa ideia surgiu depois de realizar uma primeira avaliação de objetos de aprendizagem disponíveis em três repositórios¹ (BIOE, Currículo mais, e RIVED) disponíveis na internet e explicitados abaixo:

- BIOE – Banco Internacional de Objetos educacionais é um repositório que possui objetos educacionais de acesso público, em vários formatos e para todos os níveis de ensino.
- CURRÍCULO MAIS – o Currículo+ é um repositório que se desdobra a partir de uma plataforma online de conteúdos digitais (vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos). Visa incentivar a utilização da tecnologia como recurso pedagógico articulado ao Currículo do Estado de São Paulo para inspirar práticas inovadoras em sala de aula a fim de promover maior motivação, engajamento e participação dos estudantes.
- RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação é um programa da Secretaria de Educação a Distância - SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Tais conteúdos primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos

¹ Segundo Araújo (2013), repositórios são espaços organizados como bibliotecas virtuais em que os OA são organizados e disponibilizados gratuitamente para os usuários.

estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. Os objetos de aprendizagem produzidos pelo RIVED são atividades multimídia, interativas, na forma de animações e simulações.

A partir das reflexões de Araújo (2013), compreendemos que a chegada e a expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm implementado alguns meios para a veiculação de informação na educação contemporânea, por isso buscamos nos aprofundar nesse aspecto.

Em síntese, o que pretendemos, com esta pesquisa, é verificar se o estudante tem desenvolvido sua capacidade mínima de reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar a partir do texto dado e, caso isso não esteja acontecendo de maneira satisfatória, colaborar para a ampliação dessas habilidades por meio de recursos apoiados nas TDIC. Queremos salientar que o trabalho não levará em conta apenas a decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, além da construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual.

Os fundamentos teóricos deste trabalho permitiram definir a compreensão leitora numa dimensão interacional da linguagem, que entende a língua de maneira funcional e discursiva, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e por meio de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 42), que se realiza a partir de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (LEFFA, 1996). O primeiro tipo de estratégias identifica para o leitor os procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente que acontece durante a leitura, porque, para construir significado, o leitor precisa ativar os conhecimentos armazenados, processar diferentes tipos de informações e relacionar os dados novos aos conhecimentos prévios existentes na memória. Por sua vez, as estratégias metacognitivas orientam o uso intencional das estratégias cognitivas por parte do leitor, que tem a chance de se tornar autônomo e consciente dos caminhos cognitivos que têm de percorrer para produzir a compreensão (SOLÉ, 1998), pois o leitor, ao monitorar a sua compreensão e controlar as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitam

a compreensão de um determinado tipo de texto ou gênero textual, está fazendo uso da metacognição.

Para promover esse tipo de trabalho, assumimos a noção de gêneros textuais, segundo Marcuschi (2010), porque o autor nos mostra como a visão ampliada da composição e articulação dos textos na sociedade promove o entendimento dos gêneros textuais como entidades sociodiscursivas e formas de ação vinculadas à vida social e cultural dos sujeitos que participam das relações sociais. Segundo esse autor, os gêneros textuais são maleáveis, ou seja, são criados e utilizados de acordo com a necessidade de comunicação do indivíduo e da sociedade.

O avanço da tecnologia tem sido um grande aliado na criação de diversos gêneros. Encontramos os gêneros textuais em diversas situações que envolvem algum tipo de comunicação em nosso cotidiano. Assim, os gêneros textuais, conhecidos há bastante tempo, como: carta, receita, e mail, piada, anúncio publicitário, charge, poema, bilhete, artigo científico, entre outros textos, começam a passar por mudanças, principalmente nos modos de composição e estilo. Nesse sentido, os gêneros, que compreendidos como realizações linguísticas concretas, definidas por propriedades sociocomunicativas, sofrem os impactos nas novas circunstâncias técnicas e sociais (MARCUSCHI, 2008).

De fato, o texto, quando materializa um gênero, não traz em si um sentido único, mas serve como ponto de partida para uma pluralidade de sentidos possíveis que são co-construídos na interação entre texto e leitor, desde que não estejam contrários àquilo que o texto propõe (MARCUSCHI, 2008). A compreensão, portanto, não é extraída do texto, mas é direcionada por ele.

Nesse sentido, o trabalho que propomos pretende ampliar o contato dos estudantes com o gênero conto a fim de que possam desenvolver a compreensão leitora, por meio de uma sequência de atividades realizadas em 4 encontros de 2 aulas cada. Ao longo das aulas, abordaremos aspectos conceituais, pragmáticos e contextuais a partir do estudo de 4 contos e da aplicação de um objeto de aprendizagem – um quiz – elaborado, com a participação dos estudantes, como consequência do trabalho realizado com eles e da avaliação da sequência trabalhada. Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, a escolha do gênero textual conto, a análise de suas características constitutivas e os posicionamentos teóricos adotados para abordá-los em sala de aula objetivam proporcionar

momentos de leitura numa perspectiva interacional para o ensino da língua portuguesa.

Em linhas gerais, a metodologia deste trabalho está organizada em três etapas, que consistem em:

a) realização de um *diagnóstico dos processos de compreensão em leitura* por meio do delineamento de um perfil de leitor, organizado com base na contribuição de 15 estudantes de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Japoatã, Sergipe, após a aplicação de dois instrumentos de geração de dados: um questionário de perfil leitor e um questionário de estratégias de leitura;

b) *elaboração de uma sequência de leitura* que visa a contribuir para a melhoria do desempenho em compreensão;

c) *aplicação do objeto de aprendizagem QUIZ DA COMPREENSÃO*, como estratégia para a verificação dos avanços nos estudantes na compreensão leitora.

Para descrever tudo que foi descrito anteriormente, organizamos este relatório em cinco capítulos: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

O segundo capítulo apresenta os estudos que fundamentam toda a pesquisa, pois serve para apresentar os recortes que precisamos fazer dos textos que tratam da leitura em perspectiva interacional, para orientar a metodologia utilizada e para gerar os critérios de análise dos dados. Assim, nele estão arrolados os principais aportes teóricos que embasam este trabalho.

No terceiro capítulo deste relatório, descrevemos detalhadamente a metodologia escolhida para este projeto, por isso há a descrição das decisões metodológicas tomadas para este trabalho, apresentando a sua natureza, os participantes, os mecanismos de geração de dados, a sequência didática e o objeto de aprendizagem.

No quarto capítulo há os dados gerados a partir dos mecanismos utilizados, a apresentação dos resultados obtidos no diagnóstico e os efeitos da aplicação da sequência didática e do objeto de aprendizagem.

O último capítulo é dedicado às considerações finais relativas ao trabalho realizado e ao meu próprio desenvolvimento enquanto professor de educação básica e também como pesquisador, a partir do ingresso no Mestrado Profissional em Letras.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O enfoque interacionista da leitura

Por meio da linguagem, o homem se reconhece como humano, pois, ao comunicar-se com outros homens e trocar experiências, certifica-se de seu conhecimento do mundo e dos outros com quem interage. Isso lhe permite compreender melhor a realidade em que está inserido e o seu papel como sujeito social. Nesse sentido, um dos pilares do sociointeracionismo, Bakhtin (2006), esclarece a natureza dessa interação pela via da linguagem ao definir enunciação:

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba (BAKHTIN, 2006, p.114-115).

Dessa forma, o enunciado se constrói sobre o que se diz, para quem se diz e de acordo com a situação social em que as palavras estão sendo utilizadas. É nesse sentido que o trabalho do professor será fundamentalmente afetado pela concepção de linguagem por ele assumida. O trabalho do professor passa a ser, justamente, o de criar situações de interação; assim, a língua não é mais vista como um sistema, o estudante não estuda mais sobre a língua, mas ele pensa a linguagem e a língua como discurso – como linguagem posta em ação entre parceiros.

Tomamos, então, a linguagem numa perspectiva de interação, na qual a atividade verbal é vista como um lugar de troca e de negociação de sentidos (ARAÚJO, 2013, p. 195) e adotamos a leitura como um processo de responsabilidade mútua, em que o autor tem de mapear claramente as pistas para a construção de significado, e o leitor tem de estar disposto a fazer releituras, inferências, análises, a fim de compreender os conteúdos explícitos e os implícitos, não ficando preso às crenças e opiniões e aos pontos de vistas manifestados pelo autor (KLEIMAN, 2013).

Partindo dessas ideias, entendemos que o conhecimento geral do leitor, adquirido formal ou informalmente, contribui significativamente para a compreensão

de um texto, por isso é fundamental incluir no trabalho de leitura a mobilização de conhecimentos prévios que estão associados ao conhecimento linguístico e ao conhecimento de gênero textual, que também incorporam os conhecimentos de mundo. Dessa maneira, os fatores extralinguísticos colaboram para a construção dos sentidos e para a construção de inferências, que são ativadas pelo conhecimento prévio e possibilitam a apreensão do sentido global de um texto. Ou seja, tomamos a leitura para além dos mecanismos de decodificação, por ser um processo sociointeracionista que envolve diversas tarefas.

Antunes (2003) assume que

o núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e por meio de práticas discursivas, materializadas em textos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência. Quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las (ANTUNES, 2003, p. 42).

Por meio dessa abordagem fica evidente que são necessárias atividades pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva interacionista com o objetivo de proporcionar aos estudantes as competências na leitura, escrita e interpretações de diversos gêneros.

As considerações anteriores sintetizam as ideias dos autores que poderão subsidiar nossa pesquisa, pois assumem a concepção de leitura interacionista. Não é excessivo destacar que adotaremos essa perspectiva porque é uma concepção de leitura que permite integrar em uma mesma ação de linguagem as relações estabelecidas entre autor-texto-leitor, pois à medida que lê, o leitor precisa tomar decisões que serão confirmadas, rejeitadas ou aprimoradas posteriormente. Trata-se de um movimento interpretativo cujas informações parciais são processadas passo a passo, até que a leitura possa se efetivar, embora seja sempre um acontecimento com tempo e lugar marcados, ou seja, uma ação que pode ser ampliada em outras oportunidades.

Nessa perspectiva, a sala de aula passa a ser entendida como lugar de interação entre sujeitos que se apropriam do conhecimento. Estudante e professor são sujeitos, cada um no seu papel, e interagem por meio da linguagem, tendo contato com o conhecimento via textos e diálogos, logo, na interação. Assim, ao

adotar a concepção interacionista, nosso objeto de estudo passa a ser o texto, com toda a diversidade de gêneros que circulam no cotidiano.

1.2. Leitura e compreensão leitora

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. Lemos para algo: devanear, preencher um momento de lazer, seguir uma pauta para realizar uma atividade, entre outras coisas. Para compreender o texto, o leitor utiliza seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do texto. Para a autora, controlar a própria leitura para regulá-la implica ter um objetivo para ela, assim como ter poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Nesse sentido, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Solé (1998) destaca também que um dos objetivos mais importantes da escola é fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, e essa aquisição da leitura é indispensável para agir com autonomia nas sociedades letradas. Mas, segundo ela, o trabalho de leitura na escola de ensino fundamental – especificamente no CEJM – costuma a se restringir a ler o texto e responder algumas perguntas relacionadas a ele como: seus personagens, localidades, o que mais gostou, o que não gostou; isso revela que o foco está posto no resultado da leitura e não em seu processo. Percebe-se, também, que as práticas escolares dão maior ênfase no domínio das habilidades de decodificação. Segundo Antunes (2003), as aulas de língua portuguesa pautadas numa concepção tradicional de educação, centralizam-se no estudo das nomenclaturas e classificações com exemplos soltos e descontextualizados, fora da realidade do educando, ou melhor, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação diariamente utilizada.

Para Solé (1998), o controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz. Para que o leitor se envolva na atividade leitura, é necessário que esta seja significativa, e que o estudante sinta que é capaz de ler e de compreender o texto que tem em mãos. E a leitura só será motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo.

Uma forma possível de propiciar esse interesse é possibilitar aos estudantes diferentes suportes para a leitura, e é nessa perspectiva que propomos o uso do OA

Quiz da Compreensão, que possibilita um novo suporte de leitura e visa a despertar o interesse dos estudantes por diferentes textos.

Retomando as relações entre a compreensão leitora e a aprendizagem significativa, Solé (1998) afirma que a leitura nos aproxima da cultura, por isso um dos objetivos da leitura é ler para aprender. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo, o que, segundo ela, nos remete a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem. Se ensinarmos a ler compreensivamente, estamos fazendo com que o estudante aprenda a aprender.

Ao partir dessas ideias, entendemos que o conhecimento geral do leitor, adquirido formal ou informalmente, contribui sobremaneira para a compreensão do que é lido, por isso é fundamental incluir no trabalho de leitura a mobilização de conhecimentos prévios que estão associados ao conhecimento linguístico, ao conhecimento textual e, conseqüentemente, ao conhecimento de mundo. Dessa maneira, os fatores extralinguísticos podem colaborar para a construção dos sentidos e inferências, que são ativadas pelo conhecimento prévio que possibilita a apreensão do sentido global de um texto, sendo, pois, o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. Nesse sentido, tomamos a leitura para além dos mecanismos de decodificação, por ser um processo interacionista que envolve diversas atividades: o estudante usa a sua competência enquanto leitor e interage com o autor, por meios de técnicas interpretativas, seguindo as pistas que o autor sugere ao longo do texto, para que consiga chegar às suas conclusões.

Assim, podemos relacionar o desenvolvimento da compreensão leitora ao processo interacionista da leitura que envolve autor-texto-leitor, pois os fundamentos desse tipo de leitura adotam o sujeito como aquele que organiza a compreensão com outros sujeitos, em uma contínua interrelação de diferentes elementos situacionais e discursivos. O entendimento do que se lê, então, torna-se um ato influenciado por questões cognitivo-discursivas que impactam a produção de sentidos.

Como a língua é um meio de interação social, o texto é concebido como materialidade linguística e discursiva, em que os sentidos que podem ser articulados não estão apenas nele, mas são construídos a partir dele, na interação social.

Para Solé (1998), o professor ocupa um papel muito relevante na formação de leitores competentes, pois é quem apresenta, discute e estimula o exercício das principais ações voltadas à compreensão. Para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão (SOLÉ, 1998, p. 24).

As considerações acima sintetizam as ideias de alguns autores que subsidiam esse trabalho, pois assumem a concepção de leitura interacionista. Não é excessivo destacar que adotaremos essa perspectiva porque é uma concepção de leitura que permite integrar em uma mesma ação de linguagem as relações estabelecidas entre autor-texto-leitor-contexto, pois à medida que lê, o leitor precisa tomar decisões que serão confirmadas, rejeitadas ou aprimoradas posteriormente. Trata-se de um movimento interpretativo, cujas informações parciais são processadas passo a passo, até que a leitura possa se efetivar, embora seja sempre um acontecimento com tempo e lugar marcados, ou seja, uma ação que pode ser ampliada em outras oportunidades.

1.3. Concepção de gênero

A comunicação é indispensável para nós, os seres humanos, pois é por meio desta que nos tornamos sujeitos ativos e capazes de transmitir e compreender ideias e pensamentos do que acontece conosco e ao nosso redor. Ela pode se dar por meio de diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões fisionômicas etc. Segundo Bakhtin, tais manifestações são bastante diversificadas, pois estão relacionadas às muitas esferas da atividade humana. Nesse sentido, o autor trata do uso da língua nas atividades humanas afirmando que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992 [1952-1953], p. 290).

As vastas variedades das esferas da atividade humana dão origem aos vários gêneros do discurso, que, segundo Bakhtin, resultam em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sociohistoricamente. Bakhtin vai mais além, ao referir que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso. Os gêneros estão no cotidiano dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros, segundo Bakhtin,

[...] nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992 [1952-1953], p. 301).

Sabemos que os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico em que estão inseridos. Cada situação social dá origem a um gênero com suas características peculiares. Levando-se em consideração a infinidade de situações comunicativas, e que essas só são possíveis graças à utilização da língua, pode-se perceber que infinitos também serão os gêneros. A partir das ideias de Bakhtin, podemos concluir que ele relaciona a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas da atividade humana, com finalidades discursivas específicas.

Percebemos, então, a relação dos gêneros com o espaço e o tempo, característica que Bakhtin denomina cronotopos. O gênero não surge do nada, ele está ligado a uma origem cultural, delimitada por aspectos sociais que estão relacionados ao espaço, e toda cultura possui sua própria história relacionada ao tempo. Daí, o gênero, que nasce dentro de tal cultura, sofrer modificações de acordo com o espaço e tempo.

O gênero vive do presente, mas recorda o seu passado, o seu começo, afirma Bakhtin. A teoria do cronotopo nos faz entender que o gênero tem uma existência cultural, eliminando, portanto, o nascimento original e a morte definitiva. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes, por isso são tão antigos quanto às organizações sociais.

Como o próprio Marcuschi (2008) confirma, suas posições levam em conta principalmente o pensamento bakhtiniano. Ou seja, deve-se considerar que as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua, que ocorre de maneira heterogênea em contextos determinados. Assim, como os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em determinadas esferas da comunicação humana (BAKHTIN, 1992 [1952-1953], p. 279), eles também são heterogêneos, podendo se manifestar, por exemplo, na forma de uma simples carta ou de um texto jurídico.

Nesse sentido, Marcuschi (2008), valendo-se das observações de Bakhtin, apresenta um conceito de gênero textual e nos mostra como a visão ampliada da composição e articulação dos textos na sociedade promove o entendimento dos gêneros textuais como entidades sociodiscursivas e formas de ação vinculadas à vida social e cultural dos sujeitos que participam das relações sociais.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo um princípio de listagem aberta (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Marcuschi aborda essa perspectiva sociodiscursiva dos gêneros textuais, apontando o fato de que os gêneros são eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Também apresenta a relação dos gêneros com os variados suportes, ao explicar que as novas tecnologias proporcionam o surgimento de novos gêneros textuais, a partir de suportes que não existiam anteriormente – rádio, televisão, jornal, revista, internet etc. Assim, esclarece que os novos suportes favorecem a criação de novos gêneros, mas que estes novos gêneros são todos ancorados em velhas bases, ou seja, outros gêneros já existentes anteriormente. Por exemplo: o chat (bate-papo pela internet) é uma nova forma do gênero conversa pessoal, que também favoreceu o gênero conversa ao telefone.

Marcuschi (2010) esclarece que esse processo é dinâmico, pois

em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será

o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Nesse sentido, devemos expor ao estudante a diversidade de gêneros, alargando a sua visão em relação ao uso da língua, ou seja, é importante que ele perceba a multiplicidade de usos e funções que a língua, por meio dos gêneros, se presta, na variedade de situações em que acontece.

Em relação ao conceito de tipo e de gênero textual, Marcuschi (2010, p. 23) afirma que toda comunicação verbal se dá por meio de algum gênero textual. De acordo com uma perspectiva sociointerativa da língua, o autor afirma que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Tipo textual, por sua vez, é a expressão usada para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Os tipos textuais são: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Os gêneros, por sua vez, são inúmeros, pois

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para inferir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

O autor ainda esclarece que muitos livros didáticos usam a expressão tipos de textos para designar gêneros textuais. Então, explica detalhadamente o conceito de tipo textual, enfatizando a ocorrência de textos tipologicamente variados – a heterogeneidade tipológica. Quando se nomeia certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base (MARCUSCHI, 2010, p. 28).

Ressalta que os gêneros não podem ser definidos mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes (MARCUSCHI, 2010, p. 30). Ao apresentar o exemplo em que um artigo de opinião foi escrito no formato de um poema, ensina sobre o conceito de intertextualidade intergêneros (um gênero com a função de outro). É importante frisar que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros (MARCUSCHI, 2010, p. 30).

Em função disso, salientamos a necessidade de se realizar o trabalho com o texto em sala de aula, a partir de gêneros orais e escritos, ressaltando, inclusive, que esta é uma preocupação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). No entanto, reconhecemos ser necessária cautela na classificação dos gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa e deve ser feita com clareza (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

Marcuschi também se volta para a realidade dos livros didáticos, que apresentam textos de variados gêneros, mas promovem a análise de apenas poucos gêneros, e sempre os mesmos. Ele afirma que apenas poucas vezes os gêneros são tratados de forma sistemática, o que prejudica a compreensão de suas características por parte dos estudantes. Em função disso, propomos, a seguir, a delimitação do gênero com o qual trabalharemos nesta pesquisa: o conto.

1.4. O gênero conto

Levando em consideração o exposto por Cortázar (2011), podemos afirmar que o gênero conto é capaz de expressar de forma breve e concisa a complexidade da vida humana. Nessa perspectiva, o teórico adota uma abordagem mais cautelosa já no título de seu escrito *Alguns aspectos do conto*, no qual afirma que

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência (CORTÁZAR, 2011, p.150).

Ver no conto uma forma múltipla, plural e repleta de artimanhas da linguagem, nas quais ocorre uma “batalha fraternal” entre a vida e a expressão dela, é um meio de Cortázar enfatizar a difícil tarefa de conceituar o conto e estabelecer suas formas. Ainda assim ele deixa clara a ideia de que o conto é resultado de um trabalho consciente do autor e que este deve se cercar de recursos capazes de lhe garantir o efeito desejado.

Já para Gotlib (1999), uma das características do conto é a de narrar um acontecimento de interesse humano. Essas narrativas não precisam

necessariamente ser reais, mas mesmo como ficção, derrubam as barreiras entre o que é realidade ou não.

Não temos por objetivo aqui abarcar o gênero conto de maneira fechada, circunscrito a um conceito definido, mas a partir das discussões desses teóricos, compreender o que há de significativo para, assim, fazermos um trabalho fundamentado. Nesse sentido, Cortázar (2011), a partir de sua experiência como contista, postula alguns princípios que julga como fundamentais para a configuração do conto como gênero: algo que ele afirma ser pertinente ao gênero é a “tensão interna” (ou intensidade), que vem a ser fruto da condensação de elementos da narrativa e que deve permear o conto desde o seu início. O teórico acredita que em razão desta intensidade, a narrativa pode comparar-se com algumas características do poema, principalmente no que diz respeito a “um certo ritmo interno” que este carrega. É esta tensão ou intensidade que o conto possui que instiga o leitor a prosseguir sua leitura, a tensão se instala desde as primeiras frases para fascinar o leitor, fazê-lo perder o contato com a desbotada realidade que o rodeia, arrasá-lo numa submersão mais intensa e avassaladora (CORTÁZAR, 2011, p.231).

Para Cortázar o conto deve ser capaz de instigar, emocionar e proporcionar uma ruptura do cotidiano (CORTÁZAR, 2011, p.153), quebrando sua moldura, transgredindo seus limites e iluminando para além da escrita. Nesse sentido, o autor também afirma que de um conto assim se sai como de um ato de amor, esgotado e fora do mundo circundante, ao qual se volta pouco a pouco com um olhar de surpresa, de lento reconhecimento, muitas vezes de alívio e tantas outras de resignação (CORTÁZAR, 2011, p. 231).

Assim, para esse autor, o conto tende a propiciar ao leitor a descoberta de um tipo de escrita, que se enquadra de forma verossímil.

1.5. O Quiz como objeto de aprendizagem (OA)

Inicialmente, procurando procedimentos que incentivassem a prática da leitura, por isso resolvemos ir à busca de objetos de aprendizagem (OA) que abordassem os diversos gêneros textuais, por entendermos que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem promover interações variadas. Um levantamento inicial de OA foi realizado em cinco repositórios: BIOE, Currículo mais e RIVED, já explicitado na introdução.

Enquanto realizávamos a consulta, sentimos necessidade de adotar uma definição que pudesse alinhar os recursos que estavam sendo encontrados. Resolvemos assumir, então, a abordagem de Wiley (2000) apud Araújo (2013), para quem o objeto de aprendizagem é um recurso digital que pode ser usado e reusado para apoiar atividades de ensino e aprendizagem, por isso deve estar associado a uma atividade de ensino, apresentar propósito específico e estimular a reflexão do estudante (ARAÚJO, 2013, p. 186).

Os objetos de aprendizagem (OA) são considerados propostas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem da leitura, e os recursos disponibilizados pelas ferramentas computacionais envolvidas no processo de elaboração desses materiais são bons para a promoção da interação, podendo se configurar como estratégias que auxiliam na melhoria do aprendizado do estudante. Nessa perspectiva, esta pesquisa procurou perceber como o trabalho com os OA pode aliar os conhecimentos adquiridos por meio das novas ferramentas ao ensino e à aprendizagem da leitura, bem como quais são os benefícios oferecidos aos professores que queiram proporcionar aprendizagens significativas aos estudantes.

Segundo Araújo (2013, p. 186), as principais características dos objetos de aprendizagem são: 1) *reusabilidade*, com a possibilidade de uso em diferentes contextos educativos, proporcionando eficiência econômica em sua preparação e desenvolvimento; 2) *adaptabilidade*, adaptável a qualquer ambiente de ensino; 3) *granularidade*, um determinado objeto pode consistir desde um elemento básico (uma foto, um trecho de áudio ou vídeo) até o mais complexo, como experimentos virtuais, simulações ou unidades didáticas completas. Uma definição de granularidade diz respeito ao tamanho dos objetos de aprendizagem que é uma condição necessária para que os objetos de aprendizagem sejam compartilhados e reutilizados; 4) *acessibilidade*, acessível facilmente via internet para ser usado em diversos locais; 5) *durabilidade*, possibilidade de continuar a ser usado, independente da mudança de tecnologia e 6) *interoperabilidade*, com disponibilidade de utilização através de diferentes plataformas técnicas.

Sob essa perspectiva, neste trabalho, entende-se o OA quiz, como um tipo de enquete, organizado em torno de perguntas e respostas de múltiplas escolhas, que serve como uma ferramenta cujo objetivo é promover o desenvolvimento de estudantes reunidos em diferentes escolas, pois o jogo pode ser reutilizado

inúmeras vezes, em diferentes contextos de aprendizagem, e pode ser disponibilizado concomitantemente para grupos diversificados de pessoas.

O OA também possui características pedagógicas, pois está direcionado a uma parte ou um conjunto de partes de determinado conteúdo. Os OA podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser uma simples animação ou uma apresentação de *slides* feitos no *PowerPoint* ou ainda uma simulação feita em *flash*.

O OA *Quiz da compreensão* deve ser visto como um meio, uma estratégia que visa colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dificilmente o estudante consegue entender todo o conteúdo proposto simplesmente por meio de tal recurso. Para tanto, devemos utilizá-lo e trabalharmos em conjunto com outras ferramentas a fim de obtermos bons resultados em nossa prática docente.

É interessante se render a métodos que acrescentem dinamismos as nossas aulas, que estimulem os nossos estudantes a participarem delas. Nesse sentido, O OA *Quiz da Compreensão*, proposto neste trabalho, visa aproximar a tecnologia ao ensino, favorecendo ao usuário a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades sobre o gênero conto, permitindo-nos de tornar nossas aulas mais interessantes e desafiadoras, tornando a aprendizagem mais dinâmica e atraente.

2. METODOLOGIA

2.1. A pesquisa-ação

Enfatizamos, a partir das ideias de Solé (1998), que a leitura é um processo de constante verbalização de pontos de vista e de verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão de um texto. O controle das etapas que integram esse processo é uma atividade complexa, por isso optamos pela realização de um trabalho apoiado na pesquisa-ação, como propõe Thiollent (2011).

Partimos do pressuposto, observado por Gil (2002, p. 18), de que uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos, isto é, não é somente uma aplicação e sim uma junção entre teoria e prática para buscar amenizar a situação posta de dificuldades em compreensão leitora por estudantes de ensino fundamental do CEJM, no município de Japoatã - Sergipe.

Figura 1- Localização de Japoatã em Sergipe



Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Japoat%C3%A3#/media/File:Sergipe Municip Japoata.JPG](https://pt.wikipedia.org/wiki/Japoat%C3%A3#/media/File:Sergipe_Municip_Japoata.JPG)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

Alguns fatores se destacam na metodologia da pesquisa-ação, como explica Thiollent (2011), a saber: 1) a pesquisa-ação envolve os atores de maneira igualitária e democrática; 2) a relação entre pesquisador e sujeitos é horizontal, isto é, se caracteriza por uma pesquisa sujeito-sujeito (os pesquisadores também participam da pesquisa-ação, ou seja, não são apenas observadores); 3) a

pesquisa-ação tem o intuito de diagnosticar a situação-problema e propor ações coletivamente; 4) está diretamente ligada à cultura organizacional e 5) implica também a produção de conhecimento, aprendizagem e mudança de forma corresponsável, dado que é um construto de forma participativa.

Após os esclarecimentos teórico e metodológicos, no quadro a seguir apresentamos a organização da pesquisa:

Quadro 1 – Descrição das etapas da pesquisa

A Ç Õ E S	1ª etapa: <i>Diagnóstico</i>	2ª etapa: <i>Atividades</i>	3ª etapa: <i>Objeto de aprendizagem</i>
	Questionário de perfil leitor	Sequência de atividades com 4 encontros	Jogo: Quiz da compreensão
	Questionário de estratégias		

Para tomar ciência das competências dos estudantes em leitura, esta pesquisa de natureza qualitativa e descritiva tomou como procedimento inicial os níveis de proficiência em leitura revelados pelo resultado da Prova Brasil em 2013.

Contudo, agrupamos esses resultados de uma nova maneira, uma vez que os níveis de competência, utilizando as referências do SAEB e da Prova Brasil, foram submetidos ao crivo das ideias de Bakhtin (1992 [1952-1953]) para quem os elementos que compõem um gênero estão relacionados ao tema, à composição e ao estilo. No *Quiz da Compreensão*, destacamos 3 níveis de competência desses elementos, a saber:

- o primeiro nível: localizar informações explícitas em um texto;
- o segundo nível: inferir, localizar e reconhecer informações em um texto;
- o terceiro: localizar e organizar as informações em um texto, interpretando os sentidos, levando em consideração o contexto e avaliar criticamente demonstrando uma compreensão global.

Sabemos que a Prova Brasil avalia apenas habilidades de leitura, divididas em cinco blocos de conteúdo: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência

e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística, por isso nesta pesquisa precisamos ampliá-las e incluímos o terceiro.

2.2. O contexto e os sujeitos da pesquisa

O presente trabalho teve como sujeitos participantes os estudantes do 8º ano do ensino fundamental, do colégio estadual JM, do município de Japoatã – SE, onde será realizada a pesquisa-ação. Essa escola atende à modalidade do ensino fundamental (séries finais) e do ensino médio nos turnos matutino e noturno e também oferta a EJAEM (Ensino de Jovens e Adultos do Ensino Médio) no período noturno. Situada no centro do município, a instituição atende a 361 estudantes, os quais residem nas proximidades da escola e na zona rural. A unidade possui doze salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma diretoria, uma secretaria e uma sala de professores. Entretanto, o espaço da biblioteca está reservado para a guarda de livros, ela não é usada para fins educativos, pois não possui um acervo de livros paradidáticos, apenas algumas revistas dos mais diversos tipos e alguns livros de histórias infantis.

2.2.1. Questionário de perfil leitor

Na primeira etapa metodológica deste trabalho foi construído um questionário de perfil leitor. Esse mecanismo foi pensado a partir das recomendações compiladas em Günther (2003).

Além das questões recorrentes como data de nascimento, escolaridade e sexo, há questões sobre os pais, tempo de convivência, jogos, hábitos de leitura do estudante e da família, histórico social e educacional. Há questões sobre hábitos de leitura, livros existentes em casa, atividades desenvolvidas e outros conhecimentos. Estas últimas foram mantidas, pois dão pistas sobre conhecimento prévio e sobre habituação em leitura. As questões sobre os hábitos e conceitos do participante como leitor levam em consideração a leitura por prazer, tempo de leitura em casa e acesso a materiais para leitura.

Após essas considerações, o questionário de perfil leitor (Anexo A), utilizado nesta pesquisa, ficou assim delineado: são 33 questões, sendo 21 com formato de respostas curtas e 12 de múltipla escolha simples. As questões contemplam alguns dados pessoais recorrentes em questionários, como nome, gênero, data e local de

nascimento, cidade na qual mora, língua materna, idiomas conhecidos, naturalidade e escolaridade dos pais. Também há questões envolvendo hábitos e comportamentos de leitura: se gosta de ler, quais materiais, quanto tempo por dia, se lia antes de entrar para a escola, quais livros há em casa, se lê mais para estudar ou por lazer, quais as condições e ambientes para a leitura, comportamentos em relação à leitura e escolaridade.

Esse questionário foi aplicado com os estudantes na forma de entrevista realizada pelo pesquisador, individualmente com cada estudante em aproximadamente 5 minutos cada.

2.2.2. Questionário de estratégias de leitura

O questionário de estratégias utilizado aqui foi adaptado da tese de Kopke Filho (2001) sobre o conhecimento e o uso de estratégias para a compreensão em leitura.

Neste trabalho o questionário de estratégias foi aplicado com o objetivo de elencar e comparar as estratégias que os estudantes afirmam utilizar antes da sequência das atividades. Sua aplicação foi em forma de entrevista individual e foi aplicado no mesmo dia do questionário de perfil leitor.

Este questionário adaptado (Anexo B) é composto de dezessete estratégias: quatro de pré-leitura, sete durante a leitura e seis após. O participante declarou a frequência com que faz uso destas estratégias, numa escala com três possibilidades: frequentemente, às vezes, raramente.

Após a tabulação das respostas, os resultados gerados nesse mecanismo foram analisados quantitativamente e qualitativamente. Os dados estão organizados em gráficos e tabelas, verificados por estudante. Foi feito um levantamento da porcentagem de estratégias utilizadas para mensurar e a proporção de uso de estratégias declaradas pelos estudantes antes da sequência de atividades. As informações coletadas nesses dois instrumentos forneceram indicações de pontos que deveríamos levar em conta na construção do quiz.

2.3. Elaboração do Quiz

Inicialmente optamos por localizar objetos de aprendizagem (OA) que pudessem apoiar o professor na tentativa de minimizar a dificuldade de compreensão leitora dos estudantes. Após a busca e análise de dez OA,

encontrados nos repositórios RIVED, BIOE, e *Currículo Mais*, selecionamos seis OA, que pareciam alinhados a alguns dos critérios de avaliação de objetos de aprendizagem, definidos por Araújo (2013), além de indicarem colaboração com o processo de compreensão leitora:

- No RIVED não encontramos OA que se alinhassem aos critérios estabelecidos, pois o único disponível para a língua portuguesa, no ensino fundamental, no 8º ano era apenas para identificação de classes de palavras;
- No *Currículo Mais*, encontramos uma animação para despertar o interesse do aluno em relação à obra de Machado de Assis – *Noite de Almirante*, apresenta resumo do enredo da obra. Ideal para destacar aspectos fundamentais de uma narrativa; uma animação baseada no conto *Uma Galinha* de Clarice Lispector. A animação pode ser utilizada como uma estratégia de leitura e releitura para identificar os elementos da narrativa presentes no conto, seu enredo, personagens e clímax; e um áudio em forma de vídeo que narra o conto *Felicidade clandestina* de Clarice Lispector. Narrado pela atriz Aracy Balabanian, traz uma riqueza na entonação que deve ser observada como modelo de fluência leitora. Nessa atividade é interessante oferecer cópia do texto aos estudantes e mostrar o livro como portador também é uma ação indispensável.
- No BIOE, encontramos um áudio, narração que conta o mito do Curupira: suas características e missão. Tal narrativa é introduzida pela contextualização da destruição da natureza, os malefícios causados a ela, bem como a importância que o Curupira a dá, sendo seu guardião, com o objetivo de expor um exemplo de gênero discursivo, que é o texto narrativo, buscando, através deste, desenvolver a competência textual dos alunos, bem como a prática de escuta e de leitura de textos; um áudio - episódio do programa Categorias Literárias, exibido pela Biblioteca Virtual dos Estudantes de Língua Portuguesa (BibVirt), apresenta a versão da estória de *Chapeuzinho Vermelho* vista na mídia e tem o objetivo de conscientizar o estudante das possibilidades de se trabalhar um texto. Evidenciar a mudança de discurso. Incitar no estudante a compreensão e o entendimento da aplicação do texto; um

áudio – episódio do programa Categorias Literárias, exibido pela Biblioteca Virtual dos Estudantes de Língua Portuguesa (BibVirt), apresenta o conto *O búfalo*, de Clarice Lispector, tem como objetivos – despertar o interesse pela leitura e promover o hábito da leitura.

Os objetos de aprendizagem acima citados não estão totalmente alinhados aos critérios estabelecidos nesse trabalho, mas foram os OA que menos se afastaram desses critérios em relação aos outros OA presentes nos repositórios em questão, por isso alguns deles foram integrados ao trabalho realizado com os estudantes de Japoatã.

Como os critérios pedagógicos não estavam tão bem definidos como os técnicos, fomos a busca de novas referências. E essa ausência de definição levou-nos a procurar material de apoio que subsidiasse o nosso trabalho. Dessa forma, a síntese dos critérios pedagógicos e técnicos encontra-se organizada no quadro a seguir.

Quadro 2 – Resumo das diretrizes de avaliação técnica e pedagógica

			Questões
Aspectos Pedagógicos	Perspectiva Epistemológica	Abordagem Interacionista	• Apresenta informações em seções breves? • Testa o aluno após cada seção? • Fornece recompensa para respostas corretas? • Só permite seguir para outro nível se obtiver resposta esperada do aprendiz? • Propõe questões que incentivam a memorização? • Obriga o aluno, no caso de erros, a retornar ao ponto anterior? • Propõe situações-problema que envolvam a formulação de hipóteses, a investigação e/ou a comparação? • Apresenta recursos (como exercícios, alternativas de navegação) que favorecem a capacidade de elaboração a partir da ação e reflexão? • Apresenta diferentes caminhos para solucionar um determinado problema? • Possibilita o registro e a consulta às ações desenvolvidas, permitindo que o aluno reveja e retome seu processo de construção do conhecimento? • Instiga a procura de outras informações em diferentes fontes de pesquisa? • Promove debate sobre os tópicos trabalhados com outros alunos, ou com o próprio professor? • Dispõe de ferramentas de comunicação que permitam a interação entre os estudantes, fomentando a formação de grupo?

	Capacidade de Adaptação	Atenção aos estilos de aprendizagem	• Provê alternativas de apresentação das informações que se adaptam a alunos com diferentes estilos de aprendizagem?
		Adequação da forma de apresentação dos conteúdos	• Apresenta os conteúdos de maneira apropriada, podendo adequar sua utilização ao nível de conhecimento de cada aprendiz? • Propõe desafios sem gerar ansiedade?
Aspectos técnicos	Requisitos	Robutez	• É isento de erros? • No caso de problemas inesperados, o objeto continua sua execução, permitindo ao usuário completar sua tarefa? • O uso intensivo da aplicação, principalmente num contexto em rede com muitos usuários, mantém seu desempenho?
		Portabilidade	• O objeto de aprendizagem pode ser utilizado em computadores com configurações diversas, das mais simples até as mais sofisticadas? • O objeto pode ser utilizado em computadores com diferentes sistemas operacionais (ex. Linux, Windows, MacOS)?
	Interface	Emprego de imagens	• As imagens são empregadas para ilustrar conceitos e explicações ao invés de apenas decorar as páginas? • O número de imagens apresentados em cada página é adequado, considerando-se que a presença excessiva de imagens pode gerar sobrecarga cognitiva - terminando por prejudicar os processos de aprendizagem?
		Apresentação de informações	• Há contraste suficiente entre fontes e fundo de tela, facilitando a leitura dos textos? • As fontes utilizadas apresentam tamanho adequado, ou permitem que sejam aumentadas/diminuídas de acordo com a necessidade de cada usuário? • Textos longos são alinhados à esquerda (ao invés de centralizados ou alinhados à direita)? • Há consistência visual na apresentação de informações (títulos, formatação/ disposição dos textos e recursos gráficos)?
Aspectos técnicos	Interface	Orientação e navegação	• A todo o momento é possível saber em que ponto nos encontramos no objeto de aprendizagem, através de seus rótulos e títulos? • Os links para acessar outras páginas e funções do objeto de aprendizagem são facilmente reconhecíveis, através do uso de convenções universais (ex. links sublinhados ou em negrito, botões facilmente identificáveis)? • Os ícones que dão acesso a outras páginas e funções do objeto são facilmente compreensíveis?
		Interatividade	• Os recursos interativos empregados vão além da seleção links e botões para avançar ou recuar na apresentação dos conteúdos? • Os recursos interativos exploram a possibilidade do

			usuário alterar configurações do sistema de modo a obter respostas diferentes de acordo com suas ações?
		Estética	• O objeto de aprendizagem emprega recursos gráficos que melhoram o aspecto estético da interface, tornando mais aprazível?
		Afetividade	• Existem componentes na interface do objeto de aprendizagem que explorem a expressão de estados afetivos, por exemplo, através de personagens estáticos ou animados?

Fonte: Adaptado de Reategui e Finco (2010).

Após as análises que avaliaram a qualidade técnica e a pedagógica dos OA, percebemos que nenhum dos seis objetos atendiam plenamente aos critérios reunidos no quadro acima, assim optamos por criar um objeto de aprendizagem que tentasse abarcar ao máximo os critérios apresentados na tabela acima e decidimos submetê-lo à aplicação.

Como acreditamos que a exploração de possibilidades de interação entre o gênero conto e as mídias, por meio de objetos de aprendizagem pode se constituir como um interessante caminho na busca pelo desenvolvimento da habilidade da leitura, decidimos investir grande parte dos esforços na consecução desse OA. Partimos da convicção de que os objetos de aprendizagem permitem que a aprendizagem possa ocorrer também em espaço e tempo diferentes ao da sala de aula tradicional, pois favorecem a construção colaborativa, o desenvolvimento da autonomia e o trabalho conjunto entre professores e estudantes e entre estudantes e estudantes a partir da leitura do conto.

Para organizar a construção do objeto de aprendizagem, tomamos como base as características do gênero conto, o modo como os estudantes realizam as leituras (e as contribuições que podem oferecer durante a criação de um OA), os meios para instigar interrelações entre conteúdos conceituais e as novas tecnologias, bem como as estratégias de intervenção que são utilizadas pelos professores de língua materna.

Para a elaboração desse objeto de aprendizagem, depois de avaliar as diversas funcionalidades e condições de uso e aplicação no contexto escolar da escola pública, inicialmente decidimos utilizar o *software Hot Potatoes 6*, por possuir facilidade técnica no seu manuseio, mas nos deparamos com alguns problemas em

relação a acesso à internet, e sem ela algumas funções desse *software* não funcionam corretamente, então, pela dificuldade de acesso à internet no colégio JM, resolvemos utilizar um dos programas do pacote *Office* da *Microsoft*, o *PowerPoint*.

O *PowerPoint* é um programa utilizado para desenvolver apresentações, com diversos recursos como: objetos gráficos (*cliparts*), símbolos, fotos, entre outros recursos gráficos. Desenvolvido pela *Microsoft*, o *PowerPoint* permite a projeção de apresentações em monitores de computador, *Datashow* e outras plataformas. Dentre as suas principais funcionalidades, podemos destacar os efeitos de transição de *slides*, opção de diversos tipos de letras, modelos de apresentação pré-definidos, recursos de áudio e vídeo, além da possibilidade de incluir animações. Além do já exposto e por reunir diversos recursos que nos atendeu na elaboração do *quiz*, é que escolhemos esse programa para desenvolver o objeto de aprendizagem.

Para a criação do OA *Quiz da Compreensão* a partir do *PowerPoint* foram seguidas três etapas:

Na primeira etapa, definimos que o objeto em questão era para o 8º ano do ensino fundamental na disciplina de língua portuguesa.

Na segunda etapa, elaboramos a descrição das atividades que foram desenvolvidas com os estudantes, sendo expostos os objetivos pedagógicos e os detalhes técnicos relativos ao OA.

Na terceira etapa, deu-se a construção do OA, ao qual foi incluído o *design* pedagógico e a interface a partir dos recursos disponíveis do *PowerPoint*.

Nessa etapa, a elaboração do *quiz* seguiu as mesmas fases das atividades propostas na sequência anterior a sua aplicação. Houve a seleção dos quatro contos (Anexo D) utilizados nas atividades:

- *A moça tecelã*, de Marina Colasanti;
- *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles;
- *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector;
- *O conto se apresenta*, de Moacyr Scliar.

É necessário destacar que a escolha do CEJM, bem como da turma do 8º ano e não de outra, para a realização desse trabalho, deu-se pelo fato de este professor pesquisador trabalhar no colégio e na turma, requisito fundamental do Profletras, o que propicia a participação efetiva dos estudantes envolvidos como agentes de decisão, tanto na execução dos conteúdos e sugestão de atividades, como também

na avaliação dos resultados, no intuito de que se sentissem, de fato, construtores do conhecimento. Eles participaram ativamente na busca e seleção de imagens, *layout*, cores, efeitos, sons e vídeos que compuseram o *Quiz da Compreensão*.

Para o *quiz*, selecionamos apenas alguns fragmentos dos contos mencionados acima, já que os estudantes tiveram acesso a esses contos antes da aplicação do jogo e por serem fragmentos que especificam o que foi abordado nas questões do *quiz*. Em seguida, partimos para a definição de quantas fases comporiam o *quiz* e quantas questões por fase. Após essa definição estrutural, elaboramos as questões com suas respectivas opções, sendo uma única opção a correta num total de quatro opções disponíveis para a escolha.

Definida a estrutura e elaboradas as perguntas e respostas (as perguntas e respostas do *quiz* estão em anexo), escolhemos um título para o *quiz*. Ele foi chamado: *QUIZ DA COMPREENSÃO*. Por fim, montamos o jogo no programa *PowerPoint* do pacote *Office da Microsoft*.

O programa *PowerPoint* faz parte do pacote da *Microsoft* e é facilmente encontrado nas escolas. Isso viabiliza a acessibilidade do *quiz* no ambiente escolar, seja em sala de aula, num jogo coletivo em que o professor apresenta via projetor aos alunos, seja no uso individual dos alunos no LTE - Laboratório de Tecnologias Educacionais.

As telas do *quiz* são autoexplicativas, o que facilita o acompanhamento pelo estudante. Como em uma montagem de apresentação no *PowerPoint*, foram inseridas imagens, textos e sons pesquisados pelos estudantes sob a devida orientação do professor pesquisador quanto aos direitos autorais, pois a utilização de elementos multimídia, tais como imagens, textos, sons e animações, desempenham um papel importante na aquisição de conhecimento por meio da leitura do gênero conto em ambiente digital.

2.4. Descrição do objeto de aprendizagem – Quiz

Desenvolvemos uma sequência de atividades antes da aplicação do objeto de aprendizagem que foi realizada em quatro encontros com o objetivo de diagnosticar o conhecimento prévio que os estudantes possuíam sobre o gênero conto e, em seguida, sistematizar o conceito, a estrutura com os elementos constitutivos, bem como desenvolver a compreensão leitora, discutindo questões referentes aos assuntos abordados nos contos escolhidos.

Quadro 3 – Cronograma das atividades

ENCONTRO	DATA	ATIVIDADE
1	25/08/2016	Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes
2	26/08/2016	Introdução ao estudo do gênero conto
3	15/09/2016	Identificação dos elementos estruturais do gênero conto
4	16/09/2016	Ampliação e sistematização dos conhecimentos sobre o gênero
5	08/10/2016	Aplicação do <i>Quiz da Compreensão</i>

1º ENCONTRO

Levantamento dos conhecimentos prévios e introdução ao estudo do gênero conto.

OBJETIVO:

- Diagnosticar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o gênero conto, explorando por meio da prática de oralidade e leitura.

ETAPA 1

Procurar saber o que a turma já conhece sobre o gênero: perguntar aos estudantes se gostam de ler e ouvir histórias.

Por meio de uma conversa informal, lançar algumas questões para os estudantes a fim de iniciar a atividade diagnóstica:

- Você conhece alguma história interessante? Qual?
- Ouviu de alguém? Quem?
- Leu em algum livro? Sabe quem é o autor(a)?
- O que mais lhe chama atenção nas histórias?

Em seguida, trabalhar o conceito e características do conto, fundamentado em Gotlib (1999) e de Cortázar (2011).

ETAPA 2

Propor a turma, a leitura silenciosa do conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, para que os estudantes possam antecipar algumas informações que podem estar no texto a ser lido a partir do título, do assunto abordado, do autor e do gênero textual.

Após a leitura, propor as questões abaixo para ajudar os estudantes a desenvolver habilidades como: localizar o assunto do texto, estabelecer relações, inferir informações etc.

- Qual a relação entre o título e o assunto do texto?
- O que causa o sofrimento da protagonista?
- E o que causou prazer?
- De que forma a filha do livreiro demonstra sua crueldade?

Orientar os estudantes a refletir sobre os diversos aspectos propostos, voltando ao texto para confirmar ou refutar as hipóteses. Em seguida, discutir com eles as respostas dadas, mostrando-lhes as várias possibilidades de interpretação levantadas. Os estudantes devem compreender que várias interpretações são possíveis e aceitáveis, desde que respaldadas pelo texto.

2º ENCONTRO

OBJETIVO

Identificar os conhecimentos sobre o gênero conto, explorando as práticas de leitura.

ETAPA 1

- Ler com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas.
- Partilhar com os colegas as percepções de leitura de contos lidos e ouvidos.
- Refletir sobre as características do conto com base no texto de Moacyr Scliar.
- Retomar a produção inicial, para reformulações que garantam a presença dos elementos próprios do gênero.

Com o objetivo de continuar identificando os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o gênero conto, propor a turma uma leitura compartilhada do texto *O conto se apresenta*, de Moacyr Scliar, antecipando-lhes algumas informações que podem estar no texto a ser lido a partir do título, do assunto abordado, do autor e do gênero textual.

ETAPA 2

Fazer uma leitura oral do texto com a turma, chamando a atenção dos estudantes para referências importantes e levá-los a refletir sobre algumas particularidades do conto, apresentadas por Moacyr Scliar:

- Histórias sobre gente comum;
- aparecem em jornais, em revistas, em livros;
- escritas por gente que sabe usar as palavras – os escritores;
- para emocionar pessoas, para transmitir ideias.

Em relação ao conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, e tendo por base as características do conto apontadas por Moacyr Scliar, responder às questões abaixo:

- Esta é uma história de gente comum? Por quê?
- Por quem foi escrita?
- Onde foi publicada?
- Para que foi escrita?

Abrir um espaço de discussão para que os estudantes socializem as respostas e expressem suas impressões a respeito do conto lido.

3º ENCONTRO

OBJETIVO

Ampliar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o gênero conto, explorando a prática de leitura.

ETAPA 1

Trazer o conto *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles. Apresentar a turma o conto, utilizando a antecipação como estratégia de leitura para despertar a curiosidade e as expectativas dos estudantes. Perguntar a eles se conhecem a história; em caso negativo, o que o título *Biruta* sugere; o que acham que irá acontecer na história; se já leram algum texto da autora; que impressões tiveram etc. Aproveitar o momento para dizer-lhes quem é Lygia Fagundes Telles.

- Ler com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas.
- Partilhar com colegas as percepções de leitura do conto lido e/ou ouvido.
- Ler o conto, identificando seus elementos e características próprias.

Propor a leitura silenciosa do conto. Sugerir aos estudantes que verifiquem as hipóteses levantadas no momento da antecipação, fazendo inferências das informações que não estão explícitas no texto, além da checagem dos fatos durante a leitura, identificando os elementos do conto, o suporte textual e os recursos de que a escritora utilizou para emocionar o leitor etc.

ETAPA 2

Em relação ao texto lido e tendo por base os conhecimentos já adquiridos, responder aos questionamentos abaixo:

- O conto *Biruta* tem poucos personagens? Quem são?
- As ações convergem para o mesmo ponto? Qual?
- A história acontece em um curto espaço de tempo? Delimite-o!

ETAPA 3

- Você leu um conto muito comovente.
- O que você sentiu durante a leitura? Converse com os colegas sobre isso.
- É bom compartilhar o que sentimos.

Dividir a turma em duplas, pedir que extravasem as emoções provocadas pelo conto e relatar experiências semelhantes vividas por eles ou pessoas conhecidas. Percorrer os grupos para observar as impressões e os comentários dos estudantes e ajudá-los na reflexão sobre os recursos utilizados pela autora para tornar a história tão interessante, a ponto de envolver e comover os leitores.

Ler as informações e responder às perguntas abaixo com atenção, voltando ao texto sempre que necessário, para confirmar as hipóteses.

Tempo: uma história passa-se num tempo determinado, que pode ser declarado pelo narrador ou que você pode inferir a partir de pistas que o texto fornece. No conto *Biruta*, ao invés de “carro”, menciona-se a palavra “automóvel”, termo pouco utilizado nos dias atuais. Outro elemento do conto, que demarca o tempo em que se passa a história, está na fala de Leduína, quando ela diz a dona Zulu que aproximava-se a hora do jantar e o açougue já estava fechado. Atualmente há açougues em supermercados que ficam abertos até durante a noite.

- A partir desses elementos você consegue deduzir a época em que acontece essa história?

- Em que dia do ano se passa a história? Em que momento desse dia?
- Por que a escolha desse dia para desfazer-se de Biruta torna mais cruel a atitude de Zulu?

Enredo: é a organização dos fatos e ações vividas pelos personagens, numa determinada ordem. Essa ordem pode ser linear, quer dizer, o que acontece antes vem contado antes, o que acontece depois vem contado depois. Às vezes essa ordem linear pode ser interrompida para voltar ao passado, lembrando algo que aconteceu antes do momento que está sendo narrado. Este último procedimento recebe o nome de técnica da retrospectiva ou *flashback*.

- A ordem linear dos fatos e ações no conto *Biruta* foi interrompida em algum momento? Quando?

Sistematizar dois importantes elementos do conto: tempo e enredo. Levar os estudantes a perceber que a ordem linear dos fatos e ações vividas pelos personagens, às vezes, é interrompida com a volta ao passado e recordação de algo que aconteceu antes do momento que está sendo narrado.

ETAPA 3

Conversar sobre o enredo e o tempo de cada conto. Escutar o que os estudantes têm a dizer sobre esses aspectos (tempo e enredo) observados no conto e a partir daí comentar sobre os personagens.

Personagens: seres que vivem as ações. Através do enredo, percebemos o relacionamento entre eles. Podem ser caracterizadas fisicamente (aparência, cor, idade etc.), através do que fazem ou do que o narrador diz sobre elas. Personagem principal, ou protagonista, é aquele em torno do qual se desenvolve o enredo. No caso do conto *Biruta*, Alonso é o personagem principal.

- Como era Alonso física e psicologicamente?
- Que tipo de trabalho fazia e onde dormia?
- Como era Biruta? Por que mexia nas coisas e as estragava?
- Como era o relacionamento de Alonso com Biruta? Por que o cãozinho era tão importante para ele?
- Por que dona Zulu adotou Alonso?

- Compare dona Zulu e Leduína. Que diferença há entre elas, quanto ao modo de tratar o menino?
- Como o marido de dona Zulu se relacionava com Alonso?

Conflito: é o principal acontecimento a partir do qual se desenvolve a história.

- Qual é o assunto do conto Biruta?

Espaço: é o lugar onde se passam as ações e fatos vividos pelos personagens. No texto Biruta, as ações acontecem na casa de dona Zulu, mas Alonso e Biruta não compartilham do espaço ocupado pelo casal.

- Qual é o espaço reservado a Alonso e Biruta na casa de dona Zulu?
- Que relação há entre esse espaço e a forma como Alonso é tratado pela dona da casa?

Com o objetivo de contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre o gênero em estudo, socializar a atividade, de forma a sistematizar os demais elementos de um conto.

- Quem você acha que está contando essas histórias?
- Quem conta as histórias são os próprios personagens?
- Os narradores contam as histórias observando-as de maneira imparcial ou conhecem profundamente os personagens?

4º ENCONTRO

OBJETIVO

- Analisar o emprego dos discursos direto, indireto e indireto livre, distinguindo as falas do narrador e das personagens nos contos com fins argumentativos.

ATIVIDADES

ETAPA 1

Motivar a classe para o estudo dos discursos presentes nas narrativas, questionando-os o que já sabem sobre o assunto, apresentando-lhes o próximo conto que irão ler nesta aula – *A moça tecelã*, de Marina Colasanti:

- Para você, em que consiste um discurso?

- Em que situação ocorre um discurso?
- O discurso pode estar presente em um conto literário?
- O que lhe sugere o título deste conto?
- Conhece a palavra tecelã? O que significa?
- Você conhece alguma história interessante da escritora Marina Colasanti? Qual?
- Ouviu de alguém? Quem?
- Leu em algum livro de conto? Sabe quem é o seu autor?

Neste momento, é importante que todos possam participar e que sejam trabalhados comportamentos como: saber ouvir, esperar sua vez para falar, respeitar a opinião dos colegas e os diferentes modos de falar. Em seguida propor a leitura silenciosa do conto *A moça tecelã*.

Retomar o texto e refletir sobre a linguagem e os discursos utilizados. Em seguida, responder às questões abaixo:

- Sabemos que o discurso direto ocorre quando as personagens falam diretamente, sem intermédio do narrador, por meio de diálogos. Vamos identificar no texto, um trecho em que o discurso direto seja evidente.
- O discurso indireto ocorre quando os personagens não falam diretamente, mas precisam de um narrador para contar seus feitos. Você pode encontrar um trecho, no conto, em que predomine o discurso indireto?
- O Discurso indireto livre é um discurso misto onde há maior liberdade, pois o narrador insere a fala do personagem em sua maneira de contar, de forma sutil, sem fazer uso das marcas do discurso direto: diálogos etc.

ETAPA 2

Promover reflexão a respeito da figura feminina, criada pela autora, por meio dos aspectos culturais.

Promover inferências entre literatura e realidade analisando o aspecto cultural que envolve a figura feminina.

Discutir ideias, opiniões, formulação e verificação de hipóteses.

Associar conteúdo e função social do gênero.

Propor uma conversa com os estudantes. Nessa prática, estimular a fala e o diálogo entre eles sobre as ideias explícitas e implícitas no conto. É necessário fazer

uma leitura oral do texto com a turma, demonstrando gosto e satisfação pela leitura. Após a leitura, direcionar o diálogo para a história da evolução da mulher na sociedade brasileira e mundial. Fazer intervenções quando achar necessário; levá-los a refletir sobre o universo feminino de forma, que eles compreendam a importância de ambos os sexos para o desenvolvimento harmônico da sociedade.

Abordar com os estudantes alguns tópicos, dentre eles ressaltar:

- Você notou, no conto, que a personagem feminina revela um novo pensamento com relação aos costumes sociais? Qual? Você concorda com essa nova forma de pensar? Por quê?

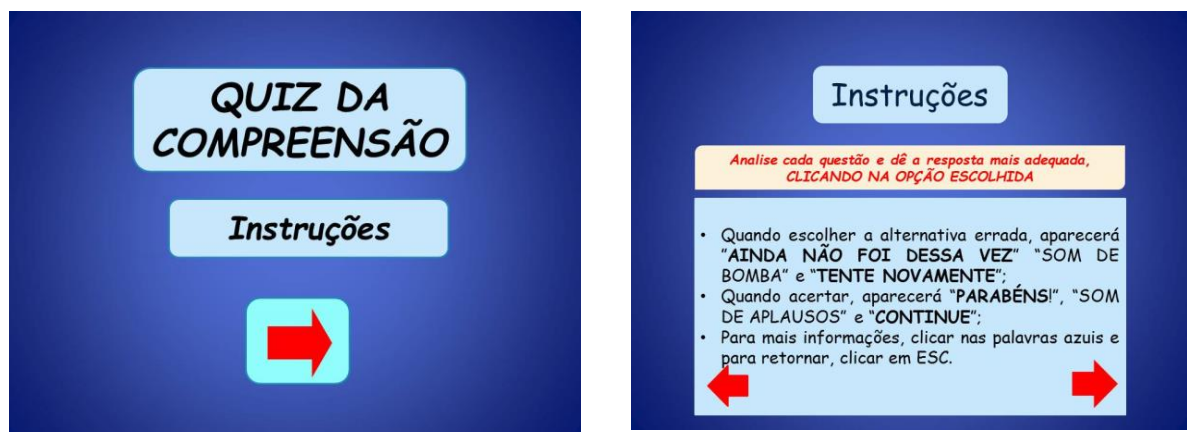
Abrir um espaço de discussão para que os estudantes socializem a atividade e expressem suas impressões a respeito do conto lido e do assunto suscitado.

5º ENCONTRO

Aplicação do *Quiz da Compreensão*, cuja composição passamos a descrever.

O jogo começa com uma tela de apresentação com o nome do quiz. Ao clicar na opção INSTRUÇÕES, outra tela aparece com as instruções do jogo.

Figura 2 – Telas iniciais do quiz



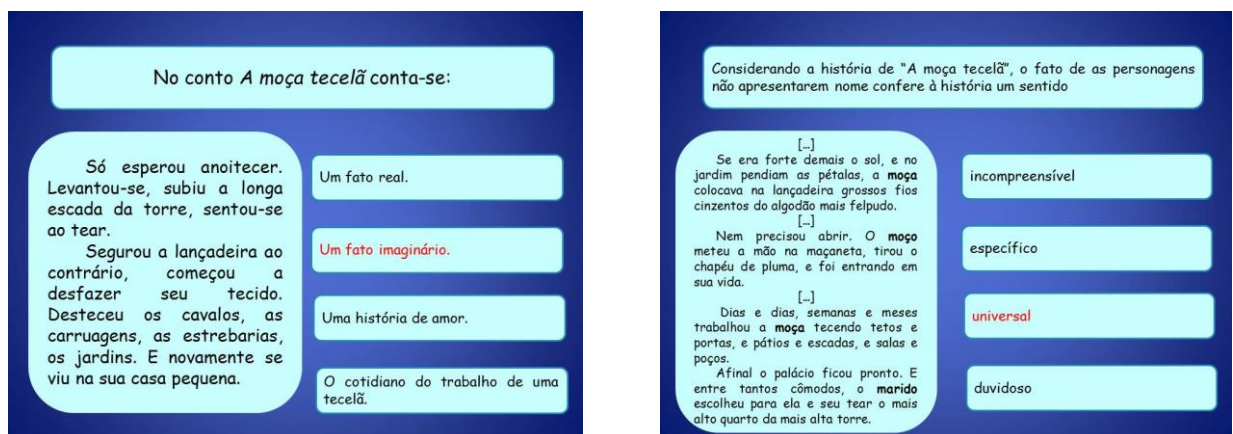
Na tela que inicia a fase I, o participante terá disponível o link “SAIBA MAIS I”, e “SAIBA MAIS II” no qual obterá informações gerais sobre o gênero conto.

Figura 3: Tela de instruções



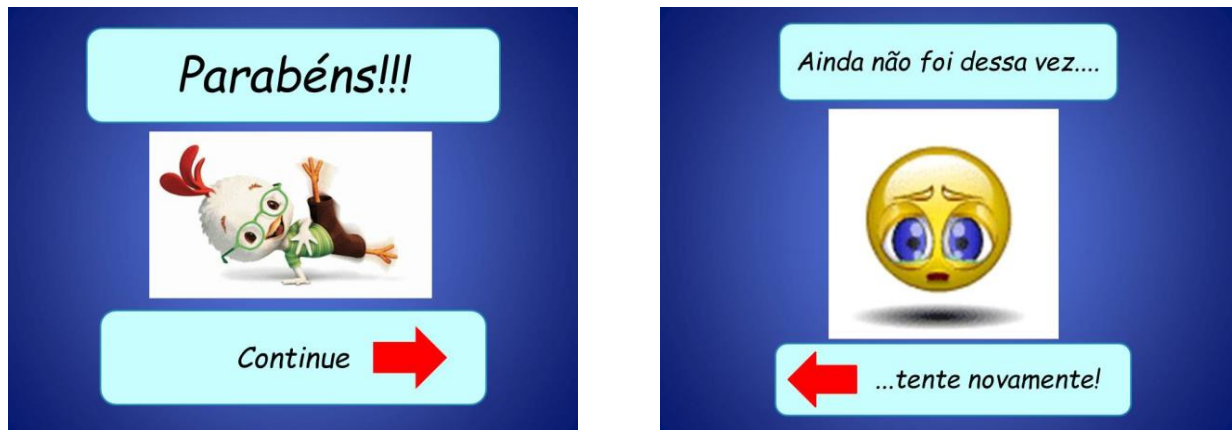
Nas telas que se seguem, o participante verá que são apresentadas, no decorrer do jogo, perguntas acompanhadas de quatro alternativas para responder e apenas uma será correta.

Figura 4: Telas de questões da fase I do quiz



Caso acerte a resposta, o participante verá abrir-se uma nova tela na qual estará escrito a mensagem: “PARABÉNS”, seguida da orientação: “CONTINUE”, acompanhado do som de aplausos. Caso não acerte, o participante verá a mensagem: “AINDA NÃO FOI DESSA VEZ”, seguida da orientação: “TENTE NOVAMENTE!”. Isso, sucessivamente, até a última questão do quiz.

Figura 5 – Telas de acerto ou de erros



O objeto de aprendizagem *Quiz da Compreensão* apresenta a seguinte estrutura:

1ª FASE – COMPOSIÇÃO – Elementos estruturais

O participante responderá 10 questões que versam sobre aspectos gerais do conto: conceito e estrutura e elementos constitutivos.

2ª FASE – O ESTILO – Opções de expressividade e enunciação

O participante responderá 10 questões e deverá inferir alguns sentidos captados pelos autores, bem como perceber mais elementos constitutivos do conto.

3ª FASE – O TEMA – Elementos temáticos, pragmáticos ou contextuais.

O participante responderá 08 questões e deverá interpretar o contexto, o uso e os propósitos do conto.

Figura 6 - Tela de questão da fase III do quiz

O dicionário apresenta vários significados para o verbo "meter". Entre eles, encontram-se os sentidos de "colocar" e "pôr". No contexto do conto, o trecho destacado abaixo indica que ele entrou na vida da moça tecelã de modo

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta. Nem precisou abrir. O moço **meteu a mão na maaneta**, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Delicado.

Pacífico.

Pacato.

Brusco.

Para responder às questões, o participante deverá ler e compreender o gênero conto, considerando o contexto e o propósito discursivo.

Pretende-se que o participante vá, gradativamente, respondendo às questões e ativando ou reativando conhecimentos sobre o gênero conto e suas relações textuais, num contexto que considera propósito e situação comunicativa. As respostas são dadas por escrito. É entregue aos participantes uma folha de resposta na qual eles devem ir marcando as respostas que escolherem à medida que o quiz for acontecendo. No final do jogo, as folhas com as respostas devem ser entregues ao pesquisador.

A proposta de trabalhar com o objeto de aprendizagem *quiz* surgiu da necessidade de incluir mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, em turmas do ensino fundamental, especificamente na turma do 8º ano, turma única, do CEJM, município de Japoatã – Sergipe, com a finalidade de melhorar a aprendizagem; despertar o interesse dos estudantes, auxiliando-os na construção e interpretação de conceitos relativos ao gênero conto.

Ao buscar selecionar um gênero textual que pudesse nos auxiliar a desenvolver práticas de leitura na perspectiva interacionista, optamos pelo conto, por ser definido por Gotlib (1999) e Cortázar (2011) como um gênero cujo processo de construção estimula o desenvolvimento da compreensão leitora. Nessa perspectiva, a escolha do gênero conto se justifica pelo fato de ser uma narrativa curta que condensa o conflito, o tempo e o espaço e por apresentar um número reduzido de personagens, como discutido por Gancho (1995).

Para Gotlib (1999), o conto é uma narrativa que apresenta uma sucessão de acontecimentos de interesse humano, e tudo ocorre na unidade de uma mesma ação, por isso achamos que bem serviu para a criação do objeto de aprendizagem *quiz*.

Seguindo essa lógica, numa primeira etapa do planejamento, houve a escolha dos contos nos quais em sua estrutura pudéssemos explorar os vários elementos que os compõem. Dentre os contos observados, escolhemos quatro: 1) *Felicidade clandestina*, da Clarice Lispector; 2) *O conto se apresenta*, do Moacyr Scliar; 3) *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles e 4) *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. A escolha desses contos se deu porque o colégio já os tinha na biblioteca: um deles está na coleção Literatura em Minha Casa, do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, distribuídos pelo Ministério da Educação; outro está na revista *Na ponta do lápis*, material que integra as Olimpíadas de Língua Portuguesa – Escrevendo o

futuro, também do Ministério da Educação e os outros dois integram o acervo bibliográfico do colégio.

3. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo são analisados os resultados gerados a partir dos mecanismos utilizados nesta pesquisa, bem como será relatada e avaliada a sequência, como anunciado no capítulo anterior, referente à metodologia.

As discussões dos resultados dos três mecanismos de geração de dados são realizadas de forma quantitativa e qualitativa. As análises quantitativas dar-se-ão na forma de levantamento de quantidades e porcentagens, após tabulação dos dados.

Na primeira seção foram descritos e analisados os resultados obtidos em cada um dos mecanismos de geração de dados do diagnóstico (perfil leitor e questionário de estratégias) apresentados por participante. Na seção que segue, há a avaliação da sequência de atividades e seus efeitos. Na seção posterior há a descrição e discussão dos resultados da participação no *Quiz da Compreensão*.

Quando se foca a leitura, ao se pensar na aplicação do *Quiz da Compreensão*, verificamos que a forma de compreensão esperada do leitor é a ativa. As alternativas são expostas no quiz, e o aluno se posiciona diante do discurso, respondendo ativamente não apenas àquilo que o comando solicita, mas é influenciado diretamente por fatores externos, como o tempo de realização do jogo, a necessidade de escolher uma alternativa e os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Nesse caso, a leitura não é tida apenas como prática de decodificação, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura. Constatamos, assim, que a compreensão é fruto da interação que permite ao leitor se posicionar ativamente diante do enunciado, construindo significados e produzindo sentidos para aquilo que lê.

3.1. Diagnóstico

Para delinear o perfil dos participantes sobre a compreensão leitora fizemos a avaliação dos resultados obtidos nos mecanismos de geração de dados aplicados no diagnóstico, apresentando-os por participante. Os mecanismos de geração de dados foram: perfil leitor e questionário de estratégias. Na sequência são descritos e analisados quantitativamente e qualitativamente os resultados de cada um deles e, ao final, o perfil traçado no diagnóstico.

3.1.1. Perfil leitor

O perfil leitor (a versão completa do questionário está no anexo A) é o primeiro mecanismo que compõe o diagnóstico. Como anunciado na seção 2.2.1. da metodologia, o questionário construído para este trabalho tem 33 questões que contemplam dados pessoais, hábitos e comportamentos de leitura dos participantes.

A compilação de todas as respostas pode ser visualizada nas tabelas 1 e 2 a seguir.

Tabela 1 – Respostas questionário perfil leitor por participante

Gênero	8 meninos e 7 meninas.
Idade	4 estudantes com 14 anos, 4 com 15 anos, 3 com 16 anos, 3 com 17 anos e 1 estudante com 19 anos.
Localidade	Todos nasceram e residem em Japoatã.
Escola	14 estudantes estudaram em 3 escolas até o 8º ano e 1 estudou em 2 escolas.
Língua materna	Todos tem o português como língua materna.
Contato com outro idioma	15 estudantes possuem contato com outra língua nas aulas de inglês apenas.
Perfil dos pais	Mais da metade dos pais possui ensino fundamental incompleto, 3 possuem ensino fundamental completo, 1 possui ensino médio incompleto e 1 possui ensino médio completo.
Hábitos de leitura antes de entrar na escola	8 possuíam algum hábito de leitura antes de entrar na escola e 7 não possuíam.
Educação infantil	12 estudantes frequentaram a educação infantil.
Sabia ler e/ou escrever antes do 1º ano	7 afirmaram saber ler, 4 afirmaram saber ler e escrever e 4 afirmaram não saber ler nem escrever.
Lia espontaneamente depois de entrar para a escola	Apenas 5 afirmaram ler espontaneamente.
Tempo de leitura estudo em papel por dia	A maioria afirmou ler em torno de 4 horas por dia.
Tempo de leitura fruição em papel por dia	A maioria afirmou ler até 1 hora por dia e 1 afirmou não ler por lazer.
Tempo de uso do computador para estudo por dia	9 estudantes não possuem computador, 2 usam até 1 hora, 1 usa até 2 horas, 2 não usam e 1 usa até 20 minutos.
Tempo de uso do computador para lazer diariamente	9 estudantes não possuem computador, 2 usam até 1 hora, 2 não usam, 1 usa até 4 horas e 1 usa sempre.
Quantidade de livros existentes nas casas. E quantos desses livros pertencem aos estudantes	10 estudantes possuem menos de 10 livros, os demais possuem entre 10-20 livros.
Ambientes que os estudantes costumam ler	A maioria costuma ler apenas na escola e 2 na escola e em casa.
Leem somente quando é necessário	9 leem somente o necessário.

A leitura é uma das suas atividades preferidas	Apenas 4 têm a leitura como uma das atividades preferidas.
Gosta de conversar sobre livros	Apenas 4 gostam de conversar sobre livros.
Possuem dificuldade em terminar uma obra literária	8 afirmaram ter dificuldades em terminar uma obra literária.
Gostam de receber livros de presente	9 gostam de receber livros de presente.
Gostam de ir a livrarias ou bibliotecas	A maioria não vai.
Possuem dificuldade em concentração para ler	6 afirmaram possuir dificuldade de atenção para ler.
Leem para ampliar os seus conhecimentos	12 disseram sim.
Leem para conhecerem outras culturas	11 disseram sim.
Leem para se divertir	5 disseram sim.
Leem para estudar	13 disseram sim.
Leem para ter um melhor desenvolvimento na escola	14 disseram sim.

Os dados mostram que os participantes possuem um perfil heterogêneo: a começar pela faixa etária dos 14 aos 19 anos, todos moram em Japoatã, todos nasceram na cidade, quase todos os pais nasceram no estado de Sergipe, a maioria dos pais possui o ensino fundamental incompleto, todos os estudantes têm contato com outro idioma (com o inglês por causa das aulas), todos os estudantes têm o português como língua materna, 8 estudantes possuíam algum hábito de leitura antes da escola, a maioria (12) frequentou a educação infantil, a maioria (11) declarou que lia sozinho antes de entrar para a escola, 7 declararam já saber ler e 4 já saber escrever antes de iniciar o ensino fundamental, a maioria declarou ler em casa para estudar e poucos leem por fruição diariamente, a maioria (9) não tem computador em casa, a maioria (10) tem menos de 10 livros em casa, a maioria (14) leem apenas na escola e 2 leem em casa, a maioria (11) não tem a leitura como uma de suas atividades favoritas e apenas 4 gostam de conversar sobre livros, 9 gostam de receber livros de presente e quase todos não vão a livrarias ou a bibliotecas, quase todos (12) leem para ampliar seus conhecimentos, 11 leem conhecer outras culturas, poucos (5) leem para divertir-se, quase todos (14) leem para estudar e ir melhor na escola.

Assim, percebemos, pelas respostas dos participantes neste primeiro mecanismo de geração de dados, que esses estudantes caracterizam-se por ter pouca experiência prévia com leitura, pois a metade possuíam poucos hábitos de leitura e a outra metade não possuíam nenhum hábito. Notamos também a pouca participação em práticas e eventos de letramento (KLEIMAN, 2008) fora da escola: a

leitura em casa por fruição, por exemplo; o gosto por conversar sobre livros e receber livros de presente, a ida a livrarias e bibliotecas etc..

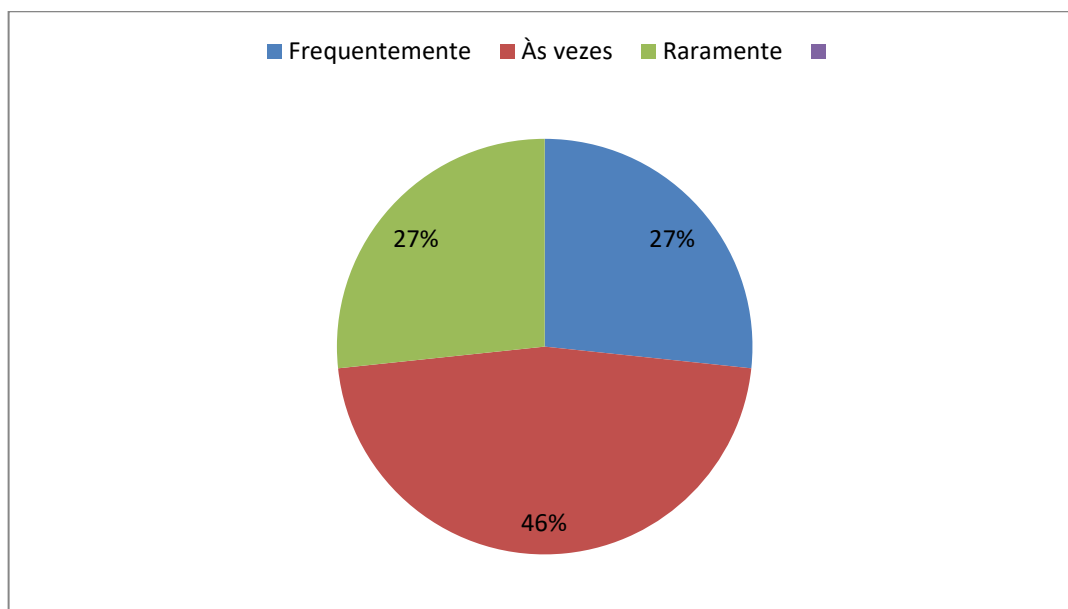
Na sequência, os resultados do questionário de estratégias aplicado antes da oficina com os dois grupos.

3.1.2. Estratégias de leitura

O questionário de estratégias (a versão completa está no anexo B) é o segundo mecanismo do diagnóstico. Como descrito na seção 2.2.2. da metodologia, este questionário foi adaptado de Kopke Filho (2001; 2002), por isso está composto de 17 perguntas sobre a frequência declarada pelos participantes de cada estratégia de leitura.

Os dados foram tabulados em planilhas para que pudéssemos fazer discussões quantitativas e qualitativas. As análises quantitativas são realizadas por meio do levantamento das quantidades e das porcentagens de estratégias realizadas. Os resultados estão representados em gráficos e tabelas na sequência.

Gráfico 1 – Resultado da frequência de estratégias dos participantes



Como se pode ver no gráfico apresentado acima, nos dados gerados no questionário realizado no diagnóstico, 27% dos estudantes declararam utilizar estratégias de leitura frequentemente, 46% às vezes e 27% raramente.

Esses dados são interessantes na medida em que ilustram pouca frequência de uso de estratégias de leitura por parte dos estudantes, já que mais da metade deles não faz uso de estratégias frequentemente.

A seguir, a tabela 2 (anexo B) mostra o resultado geral dos participantes por estratégia, para complementar os dados do gráfico 1.

Tabela 2 – Resultado por estratégia

Estratégia	Frequentemente	Às vezes	Raramente
1	3	10	2
2	15	0	0
3	3	8	4
4	4	9	2
5	2	9	4
6	2	9	4
7	7	3	5
8	3	5	7
9	2	11	2
10	4	9	2
11	10	3	2
12	4	8	3
13	4	7	4
14	0	5	10
15	4	8	3
16	2	10	3
17	4	3	8
Total	73	117	68
Média	4	7	4

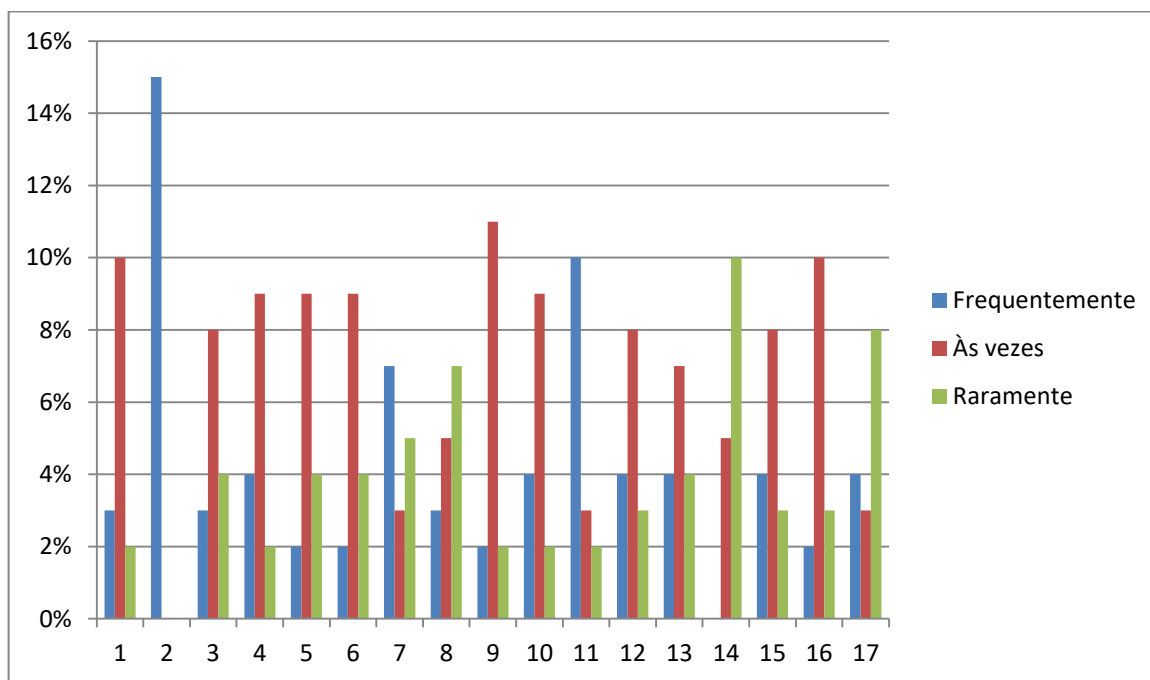
N = 15

Os resultados demonstram o total de respostas dos estudantes para cada uma das 17 estratégias, organizadas pelas três opções de frequência: frequentemente, às vezes e raramente. Observando por estratégia, vemos que as estratégias 2 e 11 – respectivamente examinar a estrutura e reler palavra ou frase quando não compreende – foram as utilizadas frequentemente por 15 e 10 estudantes respectivamente. As estratégias que foram mais declaradas como utilizadas às vezes foram a 1, a 9 e a 16, respectivamente examinar o texto, pensar sobre as consequências do texto e verificar hipóteses acerca do conteúdo do texto. As estratégias menos utilizadas, isto é, com mais declarações na categoria raramente, foram a 8, a 14 e 17: relacionar informações, procurar recordar pontos

fundamentais e fazer paráfrase. Os estudantes, de forma geral, declararam que às vezes fazia uso de estratégias de leitura num total de 117, uma média de 7 por estudante; 73 frequentemente, com média 4 e 68 raramente, com média 4. Percebe-se que há mais respostas “às vezes”.

No gráfico 2, a seguir, fica mais clara a distribuição de frequência por estratégia.

Gráfico 2 – Distribuição por estratégia



Como podemos visualizar no gráfico 3, há algumas estratégias utilizadas frequentemente, representadas pela coluna azul. Em vermelho, as estratégias utilizadas às vezes. E, em verde, as utilizadas raramente. Observamos, no gráfico, que as colunas em azul e vermelho se sobressaem em todas as estratégias, exceto nas 8, 14 e 17: relacionar, procurar recordar pontos importantes e fazer paráfrase. Assim, é perceptível que os estudantes esporadicamente faziam uso de várias estratégias. Somente duas estratégias eram frequentemente utilizadas: a 2 e a 11, respectivamente examinar a estrutura do texto e reler quando não compreende. Dessa forma, percebemos que os estudantes não fazem uso frequente das várias estratégias de leitura.

Esses resultados demonstram que, além de quase a metade dos participantes fazer uso de estratégias esporadicamente – como foi ilustrado pelo gráfico 1 – essas estratégias não são variadas por eles.

Salientamos que, por ser pesquisa com crianças e adolescentes, as respostas declaradas no questionário de estratégias antes da oficina podem ter sido influenciadas pelo próprio questionário a responderem positivamente. Portanto, os resultados devem ser vistos com ressalva, uma vez que não é possível medir até que ponto os participantes fizeram uso das estratégias e passaram a utilizá-las mais depois da oficina ou simplesmente passaram a saber o que estavam fazendo de fato.

Dessa forma, sugerimos trabalhar as estratégias durante o próprio processo de leitura, observando e tomando nota dos procedimentos utilizados pelos estudantes para construir sentido e compreender o gênero lido.

A seguir, na próxima seção, a discussão dos resultados do terceiro mecanismo de geração de dados: o *Quiz da Compreensão*.

3.1.3. Sequência de atividades

A avaliação da sequência de atividades é realizada na forma de interpretação qualitativa, seguindo as orientações de Lüdke (1986), como anunciado no capítulo 2 da metodologia, relatando os procedimentos realizados na sequência de modo a analisar os seus efeitos com base nas teorias apresentadas no capítulo 1.

A descrição de cada um dos quatro encontros realizados está na seção 2.4. Aqui faremos um relato metodológico e procedimental de como esses encontros foram pensados, como ocorreram e quais seus efeitos por meio das notas de campo das observações diretas do pesquisador.

Considerando a concepção interacional de leitura desta pesquisa, bem como a postura requerida diante da leitura, o gênero textual trabalhado e o perfil leitor heterogêneo dos estudantes participantes, a decisão metodológica foi trabalhar com os 15 estudantes como um único grupo, sistematizando o ensino de algumas estratégias a cada encontro.

O material básico para os encontros foi sempre o mesmo: os quatro contos impressos, com 15 cópias cada. Conforme o conto e a estratégia a ser trabalhada no encontro, outros materiais eram acrescentados: lápis preto, caneta marca texto,

folhas para anotações. Todo o desenvolvimento da sequência foi guiado pelo pesquisador com o auxílio dos estudantes participantes.

No primeiro encontro foi apresentado o primeiro conto (Anexo D), levado impresso para cada estudante, e foi explicado como seria o funcionamento da sequência, com o ensino de estratégias de leitura – divididas em antes, durante e depois da leitura – e a aplicação prática de cada uma delas nos contos.

Os estudantes participaram ativamente da sequência, demonstrando compreensão da proposta. A estratégia trabalhada foi a definição de objetivos e para isso os estudantes foram incitados a pensar: para que lemos? Por que lemos? Eles se envolveram no processo e aportaram ao texto os objetivos e as ideias que as perguntas incitavam (SOLÉ, 1998).

No segundo encontro o propósito foi trabalhar o gênero conto a partir de: *O conto se apresenta*, de Moacyr Scliar. O conto foi distribuído a todos os estudantes e foram lembrados quais os objetivos apontados por eles no encontro anterior para a leitura desse gênero, na forma de projeção das respostas deles em slides.

Nesse encontro, os estudantes foram separados em cinco grupos três pessoas com o objetivo de dois grupos lerem o conto para fruição e três grupos lerem para busca de informações. Os estudantes examinaram os contos de forma panorâmica, observando título, estrutura do texto, tamanho, formato e todas as pistas do texto que lhes chamasse a atenção.

Os grupos foram instruídos a fazer anotações sobre o que já sabiam sobre o assunto e o gênero, o conteúdo que esperavam encontrar e a estrutura do texto (KLEIMAN, 2002). As anotações foram socializadas com todos e as conclusões a que cada um chegou foram discutidas.

Os pequenos grupos, de forma geral, demonstraram alguma dificuldade em se organizar, ouvir um ao outro e sistematizar a anotação das observações do conto, ainda assim realizaram a análise da estrutura dos textos, observando os elementos estruturais e a organização do conto.

No terceiro encontro outro conto: *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles, foi distribuído a todos os estudantes para fazer a leitura, analisando a estrutura do texto. Foram lembrados, mostrando em slides, quais os objetivos apontados para a leitura desse gênero e as contribuições que cada grupo sistematizou no encontro anterior sobre o assunto e o gênero, o conteúdo que esperam encontrar e a estrutura do texto. As anotações foram lidas por um estudante de cada grupo ao

grande grupo e foram discutidas as conclusões a que cada um chegou, comparando e complementando as respostas.

A leitura, no encontro 4, foi feita individualmente pelos estudantes, que ficaram distribuídos pela sala para que houvesse um ambiente tranquilo, mais propício à leitura silenciosa. Destacamos que foi sugerido pelo pesquisador que essa leitura fosse feita tendo em mente os objetivos discutidos e toda a análise estrutural realizada nos encontros anteriores. Percebemos que houve dificuldade por parte de alguns estudantes em manter a concentração e o silêncio durante a leitura, pois percebemos distrações e algumas conversas sobre outros assuntos. Alguns faziam interrupções constantes para falar algo, para observar os outros ou simplesmente para não fazer nada. Mas após alguns pedidos de silêncio pelo pesquisador, a maioria se manteve atento e leu o conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.

Após a realização da leitura silenciosa, todo o grupo foi novamente reunido para discutir oralmente sobre os sentidos construídos por meio de perguntas sobre o conto: a sequência da história, os fatos, os personagens e os saberes veiculados por cada um.

De maneira geral das observações nos quatro encontros, as contribuições dos estudantes foram válidas, descrevendo as histórias, nomeando os personagens e narrando os fatos. Alguns comentaram sobre o tamanho dos textos, demonstrando não gostar de ler textos longos. Não houve reação perceptível durante a leitura, como riso, espanto ou admiração, somente leram os textos.

A sequência de atividades ocorreu dentro do previsto, com a turma composta de 15 estudantes ao longo de 4 encontros de 100 minutos, o que corresponde ao tempo de duas aulas.

Consideramos que a sequência teve êxito, cumprindo seu papel de realizar instrução de estratégias de leitura, bem como aproximar o conceito e estrutura do gênero conto dos estudantes para serem capazes de participarem do *Quiz da Compreensão*. Observamos o engajamento dos estudantes nas atividades e uma noção, por parte deles, de continuidade entre um encontro e outro, demonstrando interesse por parte deles.

Na próxima seção, veremos o desempenho dos estudantes no *Quiz da Compreensão*.

3.1.4. O Quiz da Compreensão

O *Quiz da Compreensão* é o terceiro e último mecanismo que compõe o mecanismo de geração de dados. Como descrito na seção 2.4. da metodologia, o jogo aplicado é composto de três fases:

- a fase 1, com 10 questões que versam sobre a estrutura composicional;
- a fase 2, com 10 questões que versam sobre o estilo;
- e a fase 3, com 8 questões que versam sobre o conteúdo temático, pragmático e contextual.

As 28 questões que totalizam o quiz abordam aspectos do gênero conto, em formato de *slides*, aplicado por meio do computador, com questões de múltipla escolha simples em 3 níveis de dificuldades: nível 1 (questões da fase 1); nível 2 (questões da fase 2) e nível 3 (questões da fase 3).

Após a tabulação dos dados, além do tratamento estatístico a ser apresentado a seguir, foram criados três conjuntos conforme o número de acertos obtidos: Bom desempenho equivale aos estudantes que obtiveram entre 24 a 28 acertos, Médio desempenho de 10 a 23 acertos, Mau desempenho de 1 a 9 acertos.

Os resultados gerais podem ser visualizados nas duas tabelas e no gráfico na sequência, que apresentam os resultados do total geral de acertos, no total de respostas por participante e o percentual de acertos por dificuldade. Os 15 estudantes estão codificados pelas letras do alfabeto (de A a O).

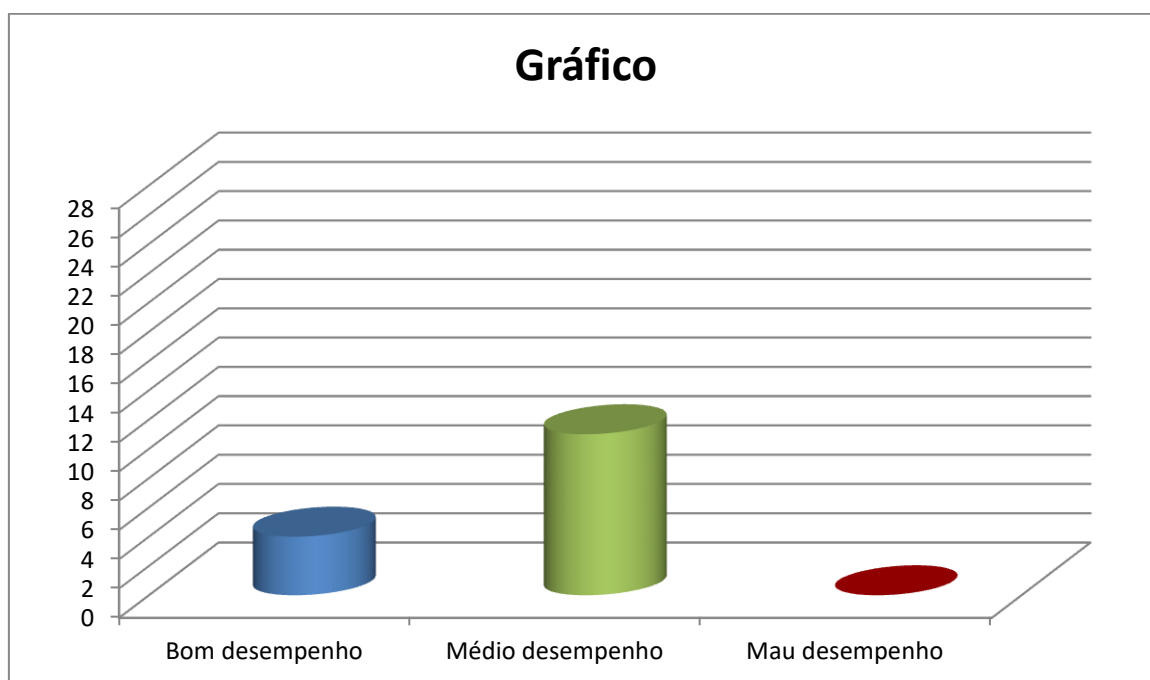
Tabela 3 – Resultado geral no Quiz da Compreensão

A	14/28
B	18/28
C	10/28
D	27/28
E	18/28
F	28/28
G	19/28
H	28/28
I	22/28

J	26/28
K	13/28
L	21/28
M	19/28
N	17/28
O	20/28

O *Quiz da Compreensão* foi realizado com 15 estudantes da turma da manhã do 8º do ensino fundamental do CEJM. Observando o desempenho dos estudantes na tabela 3, acima, percebemos que a média de acertos foi de 20 por estudante. Nenhum estudante acertou menos de 10 questões no quiz, como ilustra o gráfico a seguir, organizado por conjuntos:

Gráfico 3 – Desempenho dos estudantes por conjunto no quiz



Observando o resultado dos estudantes nos três conjuntos estabelecidos, 11 estudantes se encaixaram no conjunto médio desempenho, 4 estudantes no conjunto bom desempenho e nenhum estudante se enquadra no conjunto mau desempenho, ou seja, ninguém acertou menos de 10 questões.

Para complementar a discussão, veremos o percentual de acertos por dificuldade dos estudantes. As 28 questões estavam distribuídas por três fases de dificuldades nos três níveis de dificuldade (1, 2, 3), respectivamente.

Tabela 4 – Percentual de acertos por dificuldade

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
1	8	15	6
2	13	14	6
3	8	12	6
4	9	9	12
5	14	11	9
6	12	15	11
7	15	13	5
8	6	15	13
9	10	14	
10	10	10	
Total	105	128	68
Porcentagem	70%	85,33%	56,66%

Os dados apontam que dentre os níveis de dificuldade, os níveis 1 e 2 tiveram maior percentual de respostas certas: no nível 1, tivemos 70% de acertos; no nível 2, tivemos 85,33%; já o nível 3, tivemos apenas 56,66% de acertos.

Assim, após analisar os três mecanismos de geração de dados, concluímos que os estudantes participantes apresentam perfil leitor heterogêneo, com desempenho próximo no questionário de estratégias e com algumas diferenças no desempenho no quiz da compreensão, principalmente nos três níveis de dificuldade (1, 2, 3).

A oficina foi pensada – após o delineamento do perfil leitor dos participantes através da análise dos resultados gerados pelos três mecanismos de pesquisa do diagnóstico – como um conjunto de ações. As aulas de leitura foram planejadas pelo professor pesquisador com instruções de estratégias de leitura. Dessa forma, esse conjunto de ações foi organizado em uma sequência de leituras de quatro contos mais a participação no quiz pelos estudantes.

Assim, após analisar os mecanismos de geração de dados que compõem o diagnóstico, concluímos que os estudantes apresentam perfil leitor bem heterogêneo, com desempenho diverso no questionário de estratégias e com algumas diferenças no desempenho no *Quiz da Compreensão*, principalmente no nível três de dificuldade.

Considerando a concepção interacional de leitura que fundamenta esse trabalho, bem como a postura requerida diante da leitura, o gênero textual trabalhado e o perfil leitor heterogêneo dos estudantes, a decisão metodológica foi trabalhar com os 15 estudantes como um único grupo, sistematizando o estudo do conto a cada encontro.

Conforme os encontros iam acontecendo, uma ou outra estratégia era adicionada ou suprimida do próximo, de acordo com o desenvolvimento das atividades e o comportamento dos estudantes, seja porque tinham facilidade ou dificuldade em uma ou outra estratégia.

Os estudantes participaram ativamente dos encontros, demonstrando compreensão da proposta. Eles se envolveram no processo e aportaram aos contos os objetivos e as ideias que as perguntas incitavam (SOLÉ, 1998). Percebemos que foi positiva a realização da sequência de atividades, especialmente sobre a estrutura dos contos. Destacamos que o professor pesquisador não examinou os contos previamente com os estudantes, mostrando as particularidades da estrutura de cada um dos contos; deixou livre para que eles mostrassem o que eles viam, o que lhes chamava a atenção.

De forma geral, os estudantes demonstraram alguma dificuldade em se organizar, ouvir um ao outro e sistematizar as informações das observações dos contos trabalhados. Mas percebemos que eles compreenderam a proposta e fizeram a predição, ativando os conhecimentos prévios, bem como realizaram a análise da estrutura dos contos, observando os elementos gráficos e a organização.

Entendemos que distribuir os quatro diferentes contos por encontro não surtiu o efeito esperado, que era de fazer as estratégias de pré-leitura em momentos diferentes. Para os estudantes pareceu uma repetição sem sentido. Isto é, eles não conseguiram fazer novamente a análise da estrutura textual, pois isso já havia sido realizado no encontro anterior. Teria sido melhor apresentar os quatro contos no primeiro encontro, e trabalhar os elementos que constituem o conto ao longo dos encontros.

Os estudantes não tiveram dificuldade, de maneira geral, em responder adequadamente às questões, localizando os personagens, compreendendo os fatos, estabelecendo relações de causa e consequência entre as ações dos contos, mas apresentaram algumas dificuldades em estabelecer relações entre o texto e o conhecimento deles.

A princípio, algumas atividades pareceram muito óbvias para eles quando foi solicitado que pensassem no conteúdo dos contos e discutissem com os colegas e anotassem, mas após novo esclarecimento do professor pesquisador de que agora era para analisar o conteúdo do texto e não a estrutura, os estudantes realizaram a atividade adequadamente, embora alguns estudantes tenham analisado de maneira contraditória em relação aos contos.

Consideramos que a realização da sequência de atividades foi válida, pois, embora não tenha alterado significativamente o desempenho geral dos estudantes, devemos considerar que foi a primeira vez que eles participaram desse tipo de trabalho. Assim, podemos concluir que houve uma alteração no comportamento dos estudantes em relação à leitura, sendo, a realização da sequência, válida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este relatório de pesquisa, é o momento de resgatarmos alguns aspectos que nos parecem essenciais. Recordamos que o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) se constitui em um espaço de reflexão e vivência pedagógica que tem por objetivo instrumentalizar os mestrandos/professores para que eles possam ampliar a qualidade do ensino da língua materna, no que se refere ao desenvolvimento das múltiplas competências linguísticas, na perspectiva de efetivar a almejada proficiência dos estudantes do ensino fundamental, no que concerne às habilidades de leitura e de escrita.

Foi nesse espaço de qualificação profissional que foi possível perceber e estabelecer relações em dois sentidos: o primeiro, decorrente da aprendizagem de ser docente, envolvendo o exercício de transpor os conhecimentos científicos aprendidos nos componentes curriculares do mestrado e elaborar propostas didáticas destinadas ao ensino e à aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual e fazendo uso de recursos tecnológicos modernos à disposição. O segundo sentido foi aprender a analisar e refletir sobre o exercício da docência, entrevedo uma educação linguística alicerçada em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Foi dessa forma que, partindo da análise e reflexão do ato docente, ao longo do caminho de ser professor pesquisador, procuramos favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora do estudante por meio do uso de um objeto de aprendizagem. Foi essa inquietação que trazíamos para as aulas de mestrado, pois ela resultava das lacunas deixadas pelo curso de graduação e da vivência cotidiana de sala de aula.

Assim, os resultados observados nesta pesquisa, bem como as análises teóricas e metodológicas, possibilitaram-nos considerar que cinco objetivos propostos nesta investigação foram atingidos:

- o perfil leitor dos estudantes foi delineado;
- as estratégias de leitura foram elencadas e analisadas;
- o desempenho em leitura dos estudantes foi verificado e um pouco ampliado;
- a sequência das atividades de leitura foi realizada com os estudantes;
- o objeto de aprendizagem foi elaborado e aplicado.

Esse dado é positivo, pois demonstra que mesmo em poucos encontros – foram apenas 5 – já é possível causar uma modificação na competência leitora, pois verificamos que os estudantes conheciam pouco algumas estratégias de leitura e as utilizavam menos ainda, como demonstrado na análise dos resultados gerados no questionário de estratégias. Acreditamos que estes estudantes farão uso das mais variadas estratégias de leitura e com mais frequência.

Tentamos aqui mostrar um caminho possível, pautado em orientações teóricas e metodológicas, para o ensino da leitura a fim de desenvolver a compreensão leitora dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental, do CEJM, no município de Japoatã, Sergipe. Assim, percebemos que o desempenho desses estudantes na participação no *Quiz da Compreensão* foi satisfatório, uma vez que eles puderam fazer uso das estratégias de leitura que lhes foram apresentadas no momento da participação no *quiz*.

As implicações pedagógicas deste estudo podem incluir elaboração de materiais didáticos, especialmente criados pelo próprio professor pesquisador com fins para a melhoria da compreensão leitora. É necessário o ensino da leitura a partir de uma abordagem estratégica, proporcionando situações de interação entre texto e leitor.

Com este trabalho esperamos ter contribuído para as pesquisas envolvendo a leitura do gênero conto e a criação e o uso de objeto de aprendizagem no contexto educacional, principalmente no que tange à prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa. Acreditamos que falar de leitura de gênero textual interligada ao uso das tecnologias voltadas à educação e suas implicações pedagógicas é um tema muito amplo para ser esgotado em apenas uma discussão. Assim, seria interessante que pesquisadores da área promovessem, dentre outros, estudos voltados à aplicabilidade dos meios digitais no desenvolvimento e aprendizado efetivo da prática da leitura em ambiente digital.

Essas reflexões e o contato com teorias nas disciplinas ao longo do curso possibilitaram-nos a realização, apresentação e publicação de trabalhos acadêmicos em eventos estadual e internacional: foram duas apresentações no 9º ENFOPE – Encontro Internacional de Formação de Professores e 10º Fórum Permanente de Inovação Educacional –, com os seguintes trabalhos: Análise literária e proposta pedagógica do texto “Os dois andares”, de Artur Azevedo e A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (2013). Uma análise dos resultados das escolas estaduais de

Aracaju com foco na leitura. E outra apresentação no III SEDIAR – Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação, com o título: Didatização do discurso indireto livre: um olhar sobre a heterogeneidade enunciativa mostrada não marcada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Nukácia M. S. A. Avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. **Ead em tela**: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad.: M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-1953].

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um relato de pesquisa** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 02). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. Disponível em: <www.unb.br/ip/lpa/pdf/02Sugestoes.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOPKE FILHO, Henrique. **Estratégias em compreensão da leitura**: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa. 2001. 148 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1996.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

REATEGUI, Eliseo e FINCO, Mateus David. **Proposta de Diretrizes para Avaliação de Objetos de Aprendizagem Considerando Aspectos Pedagógicos e Técnicos.** CINTED-UFRGS. v. 8 nº 3, dezembro, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** Trad. de Virginia Küster Puppi. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Tutorial (PROFLETRAS)

Quiz da Compreensão

APRESENTAÇÃO

Um dos principais desafios enfrentados hoje pelos professores está associado à falta de interesse em aprender demonstrada pelos estudantes. Sabe-se que uma aprendizagem significativa dos conteúdos exige tempo e dedicação, e a competição que a escola enfrenta com os recursos tecnológicos, tendo em vista os vários atrativos presentes em nossa vida moderna, é muito desleal.

Diante desse cenário, é muito aguardada alguma solução que possa voltar o interesse dos alunos aos conteúdos por nós ensinados, sendo os recursos computacionais os novos portadores dessa esperança. Sem sombra de dúvida, eles têm muito a oferecer. Entretanto, cabe salientar que inserir o computador em sala de aula com o intuito de modernizá-la, sem traçar uma estratégia para seu uso, sem ter objetivos educacionais definidos, falhará consideravelmente na função de educar. Assim, precisamos conhecer seus limites e potencialidades.

Nesse sentido, quando pensamos em leitura, ao se pensar na aplicação do *Quiz da Compreensão*, verificamos que a forma de compreensão esperada do leitor é a ativa. As alternativas são expostas no quiz, e o aluno se posiciona diante do discurso, respondendo ativamente não apenas àquilo que o comando solicita, mas é influenciado diretamente por fatores externos, como o tempo de realização do jogo, a necessidade de escolher uma alternativa e os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Nesse caso, a leitura não é tida apenas como prática de decodificação, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura. Constatamos, assim, que a compreensão é fruto da interação que permite ao leitor se posicionar ativamente diante do enunciado, construindo significados e produzindo sentidos para aquilo que lê.

Pensando nisso, desenvolvemos o *Quiz da Compreensão*, no qual a linguagem é vista como interação social, o conto é trabalhado nos três elementos que constituem o gênero: o tema, a composição e o estilo.

Como jogar o Quiz da Compreensão

Este objeto de aprendizagem (OA) contempla somente um gênero textual: o conto. Ele está dividido em três fases:

- A fase I – COMPOSIÇÃO – Elementos estruturais;
- a fase II – O ESTILO – Opções de expressividade e enunciação e
- a fase III – O TEMA – Elementos temáticos, pragmáticos ou contextuais.

Na tela 1, apresentam-se: o nome do jogo, logo acima; o link das instruções mais abaixo e um pouco mais abaixo uma seta para seguir para a próxima tela, que é apresentação da fase I, composta pelo nome da fase; por dois links SAIBA MAIS e logo mais abaixo o botão JOGAR, para iniciar o quiz.

O jogo começa com uma tela de apresentação com o nome do quiz. Ao clicar na opção INSTRUÇÕES, outra tela aparece com as instruções do jogo.

Figura 1: Telas iniciais do quiz

Tela 1



Tela 2

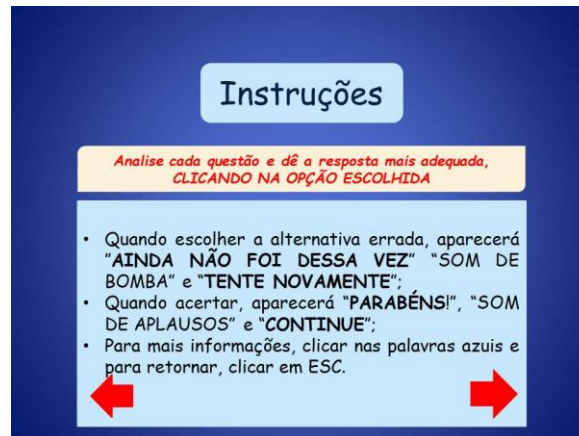


A tela corresponde ao link Instruções contém os comandos que devem ser seguidos para que o quiz seja respondido com opção para retornar ou avançar:

- Analise cada questão e dê a resposta mais adequada, clicando na opção escolhida;
- Quando escolher a alternativa errada, aparecerá “AINDA NÃO FOI DESSA VEZ”, acompanhado por som de bomba e de “TENTE NOVAMENTE”;
- Quando acertar, aparecerá “PARABÉNS”, acompanhado por som de aplausos e de “CONTINUE”;
- Para mais informações, clicar nas palavras em azul e para retornar em ESC.

Figura 2: Tela de instruções

Tela: Instruções

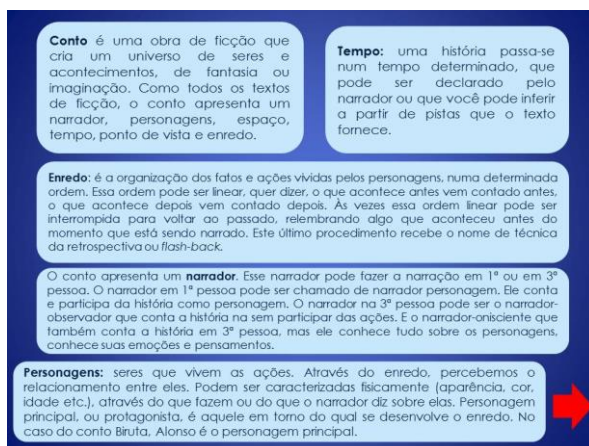


As telas correspondentes aos links Saiba mais I e Saiba mais II contém informações sobre os elementos constitutivos do gênero conto:

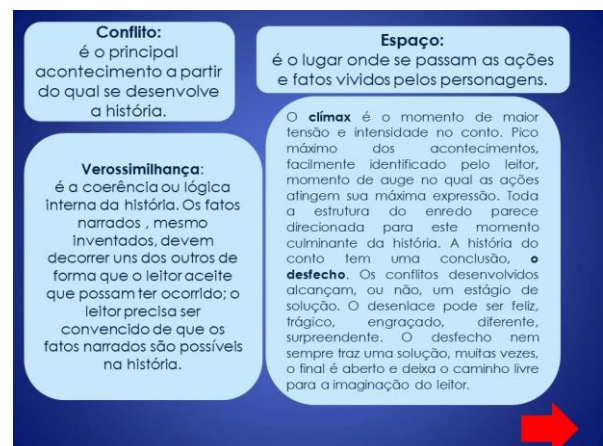
- SAIBA MAIS I: conto, tempo, enredo, foco narrativo e personagens;
- SAIBA MAIS II: conflito, espaço, clímax, desfecho e verossimilhança.

Figura 3: Telas de saiba mais

Tela: Saiba mais I



Tela: Saiba mais II



Neste quiz, o participante joga individualmente, uma vez que se objetiva analisar o desenvolvimento da compreensão de cada estudante.

Nas telas que se seguem, o participante verá que são apresentadas, no decorrer do jogo, perguntas acompanhadas de quatro alternativas para responder e apenas uma será correta.

Figura 4: Telas das questões do quiz

Tela: Questão da fase I

Dentre as características do gênero conto, podemos citar que:



- É uma narrativa longa, na qual há vários espaços por onde circulam inúmeros personagens envolvidos em conflitos diversos.
- É uma narrativa curta, na qual o espaço e o tempo são reduzidos, com também, apresenta poucos personagens.
- É uma narrativa longa, com muitos personagens e a história é dividida em capítulos.
- É uma narrativa curta com vários conflitos e ocorre em muitos espaços.

Tela: Questão da fase I

No conto *A moça tecelã*, de *Marina Colasanti* conta-se:

Só esperou anoitecer. Levantou-se, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Segurou a lançadeira ao contrário, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. E novamente se viu na sua casa pequena.

- Um fato real.
- Um fato imaginário.
- Uma história de amor.
- O cotidiano do trabalho de uma tecelã.

Tela: Questão da fase II

Há um momento, na narrativa, em que *a moça tecelã* sente-se sozinha e resolve, por isso, tecer um marido para lhe fazer companhia e aumentar sua felicidade, mas não foi o que aconteceu porque:

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

- ele a fazia tecer sem parar, e ela ficou doente, já que trabalhava exaustivamente.
- ela só foi feliz por determinado tempo, pois o marido era muito materialista e não se contentava com pouco, queria sempre mais.
- ele exigiu que a moça gerasse muitos filhos, mas ela não pensava em ter filhos.
- a moça acabou, sem querer, destecendo o marido e ficando só.

Tela: Questão da fase III

Qual é o assunto abordado no conto *Biruta*, de *Lygia Fagundes Telles*?



- A adoção de crianças abandonadas que estão sofrendo em abrigos.
- A vida difícil das empregadas domésticas que não têm seus direitos respeitados.
- A solidão e a luta de Alonso pela sobrevivência e para proteger o seu querido cão, companheiro e único amigo.
- A criação de animais domésticos em lares brasileiros.

Caso acerte a resposta, o participante verá abrir-se uma nova tela na qual estará escrito a mensagem: “PARABÉNS”, seguida da orientação: “CONTINUE”, acompanhado do som de aplausos. Caso não acerte, o participante verá a mensagem: “AINDA NÃO FOI DESSA VEZ”, seguida da orientação: “TENTE NOVAMENTE!”. Isso, sucessivamente, até a última questão do quiz.

As telas de acerto ou de erro, especificadas na tela de instruções, estão a seguir:

Figura 5: Telas de acerto ou de erro

Tela de acerto



Tela de erro



O Quiz da compreensão foi construído por meio do *PowerPoint*, do Pacote *Office* da *Microsoft*. Este quiz roda em computadores e em *tablets* que apresentem os sistemas operacionais *Linux*, *Windows*. Pode-se ter acesso ao Quiz da compreensão por meio de um *CD Rom* ou por um serviço de armazenamento cujo endereço é:

<https://www.dropbox.com/s/lei4rwq129yc6y2/Quiz%20da%20Compreens%C3%A3o.ppsx?dl=0>

ANEXOS

A. Questionário perfil leitor

Gênero	
Idade	
Localidade	
Escola	
Língua materna	
Contato com outro idioma	
Perfil dos pais	
Hábitos de leitura antes de entrar na escola	
Educação infantil	
Sabia ler e/ou escrever antes do 1º ano	
Lia espontaneamente depois de entrar para a escola	
Tempo de leitura estudo em papel por dia	
Tempo de leitura fruição em papel por dia	
Tempo de uso do computador para estudo por dia	
Tempo de uso do computador para lazer diariamente	
Quantidade de livros existentes nas casas. E quantos desses livros pertencem aos estudantes	
Ambientes que os estudantes costumam ler	
Leem somente quando é necessário	
A leitura é uma das suas atividades preferidas	
Gosta de conversar sobre livros	
Identificam possuir dificuldade em terminar uma obra literária	
Gostam de receber livros de presente	
Gostam de ir a livrarias ou bibliotecas	
Possuem dificuldade em concentração para ler	
Leem para ampliar os seus conhecimentos	
Leem para conhecerem outras culturas	
Leem para se divertir	
Leem para estudar	
Leem para ter um melhor desenvolvimento na escola	

Adaptação de Schardosim (2010) e Finger-Kratochvil (2010).

B. Questionário de estratégias de leitura

Este questionário é parte de uma atividade que você realizará. Por favor, pense no seu comportamento ao ler um texto e assinale uma das opções para cada atividade. Obrigado.

Antes da leitura:

1. Examina ligeiramente o texto inteiro.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
2. Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
3. Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
4. Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

Durante a leitura:

5. Sublinha ideias ou palavras principais.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
6. Toma notas.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
7. Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
8. Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
9. Pensa acerca de implicações ou consequências do que o texto está dizendo.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
10. Para e reflete se compreende bem ou não o que está lendo.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
11. Relê palavra, frase ou parágrafo, quando não os compreende.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

Após a leitura:

12. Faz uma releitura do texto.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

13. Volta ao texto e relê os pontos mais significativos.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
14. Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
15. Avalia quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
16. Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()
17. Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida.
Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

Traduzido e adaptado por Kopke Filho (2001; 2002).

C. Questões do QUIZ DA COMPREENSÃO
FASE I – COMPOSIÇÃO – Elementos estruturais

1. No conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti conta-se: (SLIDE 6)

Só esperou anoitecer. Levantou-se, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Segurou a lançadeira ao contrário, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. E novamente se viu na sua casa pequena.

- a) Um fato real.
- b) Um fato imaginário.**
- c) Uma história de amor.
- d) O cotidiano do trabalho de uma tecelã.

2. Você consegue perceber que o conto dialoga com alguém? Com quem o conto dialoga? (SLIDE 9)

[...]

Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos. Você já me ouviu falando de Chapeuzinho Vermelho e do Príncipe Encantado, de reis, de bruxas, do Saci-Pererê. Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que eu vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o Conto. Sabe o conto de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto.

Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade.

Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de dentro da gente [...].

- a) Com você, o leitor.**
- b) Com ele mesmo, o conto.
- c) Com o príncipe encantado.
- d) Com reis e bruxas.

3. O conto *Biruta* tem poucos personagens? Quem são? (SLIDE 12)

[...]

- Alonso, anda ligeiro com essa louça! - gritou Leduína, aparecendo por um momento na janela da cozinha. - Já está escurecendo, tenho que sair!

- Já vou indo - respondeu o menino enquanto removia a água da boca. Voltou-se para o cachorro. E seu rostinho pálido se confrangeu de tristeza. Por que Biruta não se emendava, por quê? Por que razão não se esforçava um pouco para ser melhorzinho? Dona Zulu já andava impaciente. Leduína também. Biruta fez isso, Biruta fez aquilo...

[...]

- a) Sim. Apenas Biruta, Alonso e Leduína.
- b) Não. Além de todos da casa, tem também os vizinhos e os amigos.
- c) Sim. Alonso, Biruta, Leduína, dona Zulu e seu marido.**
- d) Não. Além das pessoas da casa, tem também os convidados da festa.

4. Os três primeiros parágrafos de *Felicidade clandestina* formam a introdução do conto. Neles, são apresentadas as características das personagens da história. Quais são as personagens principais da história? (SLIDE 15)

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda. Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

- a) O dono da livraria e a filha dele.
- b) A narradora e o dono da livraria.
- c) A filha do dono da livraria e Narizinho.
- d) A narradora e a menina filha do dono de livraria.**

5. Que tipo de narrador o conto “A moça tecelã” apresenta? (SLIDE 18)

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para

que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

- a) Narrador-observador na 3ª pessoa.
- b) Narrador-personagem na 1ª pessoa.
- c) Narrador-onisciente na 3ª pessoa.**
- d) Narrador-observador na 1ª pessoa.

6. A ordem linear dos fatos e ações no conto *Biruta* foi interrompida em algum momento? Quando? (SLIDE 21)

[...]

Ambas estavam na sala. Podia entrever a patroa a escovar freneticamente os cabelos. Ele então tirou a carne de dentro da camisa, ajeitou o papel já todo roto que a envolvia e entrou com a posta na mão

- Está aqui Leduína.

- Mas falta um pedaço!

- Esse pedaço eu tirei pra mim. Eu estava com vontade de comer um bife e aproveitei quando você foi na quitanda.

- Mas por que você escondeu o resto? - perguntou a patroa, aproximando-se

- Por que fiquei com medo.

Tinha bem vivo na memória a dor que sentira nas mãos corajosamente abertas para os golpes da escova. Lágrimas saltaram-lhe dos olhos. Os dedos foram ficando roxos, mas ela continuava batendo com aquele mesmo vigor obstinado com que escovara os cabelos, batendo, batendo, como se não pudesse parar mais.

- Atrevido! Ainda te devolvo pro asilo, seu ladrãozinho!

[...]

- a) Não. A história desenvolve-se de forma linear.
- b) Não há ações que interrompam a ordem dos acontecimentos.
- c) Sim. Quando dona Zulu pede o cãozinho emprestado a Alonso.
- d) Sim. Quando Alonso se recorda de coisas passadas.**

7. Qual é o conflito principal apresentado no conto *A moça tecelã*? (SLIDE 24)

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Segurou a lançadeira ao contrário, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. E novamente se viu na sua casa pequena.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o

desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas.

- a) O conflito está na própria mulher que não se acostuma a viver acompanhada com o marido.
- b) O conflito está na alegria da mulher que é quebrada com a chegada dos filhos.
- c) O conflito está na partida do marido que decidiu ir embora porque não queria ter filhos.
- d) O conflito está na solidão e na característica do marido que exige muito trabalho da mulher e só isso.**

FASE II – O ESTILO – Opções de expressividade e enunciação

1. A começar pelo título “A moça tecelã”, a personagem principal do conto era chamada de “moça”. A partir de um dado momento, ela passa a ser tratada também como “mulher”. O fato que motivou essa mudança foi o(a) **(SLIDE 28)**

[...]

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a **moça** tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a **moça** passava os seus dias.

[...]

Sem descanso tecia a **mulher** os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos.

- a) momento em que se sentiu sozinha.
- b) decisão de destecer o marido.
- c) chegada do marido a sua vida.**
- d) descoberta do poder do tear.

2. O dicionário apresenta vários significados para o verbo “meter”. Entre eles, encontram-se os sentidos de “colocar” e “pôr”.

No contexto do conto, o trecho destacado abaixo indica que ele entrou na vida da moça tecelã de modo **(SLIDE 31)**

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de

entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. **O moço meteu a mão na maçaneta**, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

- a) Delicado.
- b) Pacífico.
- c) Pacato.
- d) Brusco.**

3. As ações no conto *Biruta* convergem para o mesmo ponto. Qual? **(SLIDE 34)**

[...]

A porta abriu-se bruscamente e a patroa apareceu. Alonso encolheu-se um pouco. Sondou a fisionomia da mulher. Mas ela estava sorridente. O menino sorriu também.

[...]

- Olha aqui. se eles gostam de enganar os outros, eu não gosto, entendeu? Ela mentiu pra você, Biruta não vai mais voltar.

[...]

Vão soltar o cachorro bem longe daqui e depois vão pra festa. Amanhã ela vinha dizer que o cachorro fugiu da casa do tal menino. Mas eu não gosto dessa história de enganar os outros, não gosto. É melhor que você fique sabendo desde já, o Biruta não vai mais voltar.

- a) Para a bondade de Beduína que defendia Alonso e Biruta das maldades praticadas por dona Zulu.
- b) Para a crueldade de dona Zulu que chega ao ponto de tirar o cãozinho do garoto, na noite de Natal, sem avisá-lo.**
- c) Para a ingenuidade de Alonso que acredita na bondade de dona Zulu ao pedir o cãozinho emprestado.
- d) Para a crueldade do marido de dona Zulu que aconselhou a esposa a dar um sumiço em Biruta.

4. O que a personagem quis mostrar ao cão quando disse: **“Biruta, êh Biruta! Vamos ter uma conversinha”**? **(SLIDE 37)**

BIRUTA

Alonso foi para o quintal carregando uma bacia cheia de louça suja. Andava cm dificuldade, tentando equilibrar a bacia que era demasiado pesada para seus bracinhos finos.

- Biruta, eh, Biruta! - chamou sem se voltar.

O cachorro saiu de dentro da garagem. Era pequenino e branco, uma orelha em pé e a outra completamente caída.

- Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha - disse Alonso pousando a bacia ao lado do tanque. Ajoelhou-se, arregaçou as mangas da camisa e começou

a lavar os pratos.

Biruta sentou-se muito atento, inclinando interrogativamente a cabeça ora para a direita, ora para a esquerda, como se quisesse apreender melhor as palavras do seu dono. A orelha caída ergueu-se um pouco, enquanto a outra empinou, aguda e ereta. Entre elas, formaram-se dois vincos, próprios de uma testa franzida do esforço de meditação.

[...]

a) Que estava chateado com ele.

b) Que estava satisfeito com ele.

c) Que ele seria presenteado.

d) Que ele precisava de um banho.

5. O que fez Biruta para ser necessário aquela “conversinha”? (SLIDE 40)

BIRUTA

Alonso foi para o quintal carregando uma bacia cheia de louça suja. Andava com dificuldade, tentando equilibrar a bacia que era demasiado pesada para seus bracinhos finos.

- Biruta, eh, Biruta! - chamou sem se voltar.

O cachorro saiu de dentro da garagem. Era pequenino e branco, uma orelha em pé e a outra completamente caída.

- Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha - disse Alonso pousando a bacia ao lado do tanque. Ajoelhou-se, arregaçou as mangas da camisa e começou a lavar os pratos.

Biruta sentou-se muito atento, inclinando interrogativamente a cabeça ora para a direita, ora para a esquerda, como se quisesse apreender melhor as palavras do seu dono. A orelha caída ergueu-se um pouco, enquanto a outra empinou, aguda e ereta. Entre elas, formaram-se dois vincos, próprios de uma testa franzida do esforço de meditação.

[...]

a) Subiu na cama, focinhou as cobertas e mordeu uma carteirinha.

b) Arrebentou a franja da cortina de Leduína.

c) Entrou na geladeira e tirou de lá a carne.

d) Rasgou um pé de meia que estava no chão do quarto.

6. Da leitura do conto Biruta e da relação existente entre Alonso e dona Zulu e os motivos que a fizeram levá-lo do abrigo para a casa dela, podemos inferir que: (SLIDE 43)

[...]

Tinha bem vivo na memória a dor que sentira nas mãos corajosamente abertas para os golpes da escova. Lágrimas saltaram-lhe dos olhos. Os dedos foram ficando roxos, mas ela continuava batendo com aquele mesmo vigor obstinado com que escovara os cabelos, batendo, batendo, como se não pudesse parar mais.

[...]

Por que dona Zulu tinha tanta raiva dele? Ele só queria brincar, como as crianças. Por que dona Zulu tinha tanta raiva de crianças?

Uma expressão desolada amarfanhou o rostinho do menino. "Por que dona Zulu tem que ser assim? O doutor é bom, quer dizer, nunca se importou nem comigo nem com você, é como se a gente não existisse, Leduína tem aquele jeitão dela, mas duas vezes já me protegeu. Só dona Zulu não entende que você é que nem uma criancinha.

- a) Alonso foi adotado porque dona Zulu não tem filho.
- b) Dona Zulu se encantou por Alonso ao perceber a amizade dele e Biruta.
- c) Dona Zulu tirou Alonso do abrigo para ele ser um empregado.**
- d) Dona Zulu levou do abrigo Alonso porque Beduína iria cuidar do menino.

7. A opção que explica, pela lógica do conto, o fato de a menina loura, submeter-se ao que ela chama de "tortura chinesa", promovida pela colega.
(SLIDE 46)

[...]

"Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato".

[...]

- a) A menina loura ser filha do dono de uma livraria que vendia livros infantis, e a outra menina não ser.
- b) A menina loura ter o livro *Reinações de Narizinho*, e a outra menina desejar lê-lo, mas não poder comprá-lo.**
- c) A menina loura ser má, rica, egoísta e invejosa, e a outra menina ser humilde, boa e pobre.
- d) A menina loura ter o livro *Reinações de Narizinho*, vendido na livraria de seu pai, e a outra menina não querer comprá-lo.

FASE III – O TEMA – Elementos temáticos, pragmáticos ou contextuais

- 1.** Com base no conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, é **incorreto** afirmar que: (SLIDE 50)

[...]

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser". Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou

pequena, pode ter a ousadia de querer.

[...]

- a) Aborda a experiência do prazer que vem da leitura e narra a busca da protagonista por um livro que satisfaça esse desejo.
- b) Menciona à perversidade de uma personagem para com os animais que cria em sua casa, principalmente em relação a seu cão Ulisses.**
- c) Afirma que a felicidade clandestina não é obtida pela leitura do livro tão desejado, mas pela conquista do desejado livro.
- d) Tematiza o sofrimento da narradora, em relação à posse do livro muito desejado, prometido por uma sádica colega de escola.

2. Observe o seguinte fragmento do conto Felicidade Clandestina.

Na relação entre as personagens verifica-se as seguintes abordagens presentes no conto de Clarice Lispector: **(SLIDE 53)**

“Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. E como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía As Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato. Era um livro grande, meu Deus, era um livro pra se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria”.

- a) A desigualdade social, presente no fato de não se dividir um bem material, o livro, e a competitividade entre as mulheres.
- b) A importância da leitura como fator de inclusão social, já que, entre as personagens, a mais rica impede o acesso da mais pobre ao livro desejado.
- c) A complexidade e as contradições dos relacionamentos humanos, que envolvem, no caso da narradora, a servidão voluntária em nome de um benefício eventual.**
- d) A religiosidade – presente na expressão “era um livro grosso, meu Deus” - e a crença nos valores cristãos como o perdão, que, ao final, a narradora dirigirá à sua antagonista.

3. Considerando a história de “A moça tecelã”, o fato de as personagens não apresentarem nome confere à história um sentido: **(SLIDE 56)**

[...]

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a **moça** colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo.

[...]

Nem precisou abrir. O **moço** meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

[...]

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a **moça** tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o **marido** escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

- a) Incompreensível.
- b) Específico.
- c) Universal.**
- d) Duvidoso.

4. No desfecho da narrativa, “a moça escolheu uma linha **clara**”. O que a escolha da linha de cor clara simboliza no conto? (**SLIDE 59**)

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas.

Então, a moça escolheu uma linha **clara**. E foi passando-a devagar entre os fios, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

- a) Conformismo.
- b) Tristeza.
- c) Serenidade.**
- d) Solidão.

5. Qual é o assunto abordado no conto *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles? (**SLIDE 62**)

- a) A adoção de crianças abandonadas que estão sofrendo em abrigos.
- b) A vida difícil das empregadas domésticas que não têm seus direitos respeitados.
- c) A solidão e a luta de Alonso pela sobrevivência e para proteger o seu querido cão, companheiro e único amigo.**
- d) A criação de animais domésticos em lares brasileiros.

6. Contrariando os desejos da tecelã, o marido, na ânsia de ter sempre mais e mais, não é o que ela sonhara para si. Percebemos, então, o texto sendo construído a partir do viés da crítica social à ganância e ao capitalismo selvagem. (**SLIDE 65**)

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar. –Uma casa melhor é necessária (...) Mas pronta a casa já não lhe pareceu suficiente- Para que ter

casa, se podemos ter um palácio?- perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata. (COLASANTI, 2000)

Assim, podemos perceber que:

- a) **A personagem feminina não se deixa dominar; ela tem o controle da situação e quando percebe que o casamento não é aquilo que sonhara, começa a “voltar o tear” e desfazer o que não a faz feliz.**
- b) A personagem mostra-se submissa e atende aos pedidos do marido sem nenhum questionamento e assim vive eternamente.
- c) O marido é muito atencioso com a mulher e não a deixa se cansar ao realizar todas as vontades dele.
- d) O personagem masculino é muito amoroso sente muito ciúme da esposa que não corresponde aos sentimentos dele.

- 7. O conteúdo temático dos contos contemporâneos, apesar de dialogar com os tradicionais, apresenta-se mais crítico e com posições mais direcionadas para a realidade atual, eliminando, por exemplo, o final “e viveram felizes para sempre”. (SLIDE 68)

Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido (...) A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos e, ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido nada subiu-lhe pelo corpo(...).

Dessa maneira, o conto em pauta evidencia que:

- a) O casamento é a saída que a personagem feminina encontra para ser feliz, pois ter marido e filhos é um sonho antigo.
- b) **O casamento nem sempre é a melhor escolha e a mulher do século XXI tem liberdade para decidir o que ela quer e o que não quer.**
- c) O casamento é sempre a melhor escolha, pois a mulher sente-se submissa às vontades impostas pelo homem.
- d) O casamento é uma instituição sagrada e por isso não pode ser desfeita se o homem não concordar.

- 8. (SLIDE 71)

Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. [...] Bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza [...] Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe.[...]Depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. (COLASSANTI,2000)

Conforme se pode ver, era a própria tecelã quem tecia seu destino. Assim, o conto nos permite constatar que

- a) A mulher ainda não é independente, necessita, pois, da figura masculina ao seu lado.
- b) O poder da mulher é limitado apenas a decidir o momento de ter filhos e nunca decidir o próprio destino.
- c) A mulher tem o poder de criar e criar sua própria vida e decidir o seu destino.**
- d) A mulher não tem o poder de mudar sua vida e seu destino é determinado pela família.

D. Contos utilizados

CONTO 1: FELICIDADE CLANDESTINA – Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido,

enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem à tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era descoberto do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: e você fica com o livro por quanto tempo quiser.

Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

CONTO 2: O CONTO SE APRESENTA – Moacyr Scliar

Olá!

Não, não adianta olhar ao redor: você não vai me enxergar. Não sou pessoa como você. Sou, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como estou fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê.

Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos. Você já me ouviu falando de Chapeuzinho Vermelho e do Príncipe Encantado, de reis, de bruxas, do Saci-Pererê. Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o conto. Sabe o contos de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto.

Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade.

Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem a muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de dentro da gente. Faça o seguinte: feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que vivem nas cavernas, está sentada em redor da fogueira. Eles têm medo de escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam, aqueles enormes tigres e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que as vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho:

– Conte uma história para eles. E ele conta. É uma história sobre um grande tigre que anda pelo céu e que de vez em quando come a lua. E a lua some. Mas a lua não é uma coisa muito boa para comer, de modo que lá pelas tantas o grande tigre bota a lua para fora de novo. E ela aparece no céu, brilhante.

Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos estão encantados. E felizes: antes, havia um mistério: por que a lua some? Agora, aquele mistério não existe mais. Existe uma história que fala de coisas que eles conhecem: tigre, lua, comer – mas fala como essas coisas poderiam ser, não como eles são. Existe um conto. As pessoas vão lembrar esse conto por toda a vida. E quando as crianças da tribo crescerem e tiverem seus próprios filhos, vão contar a história para explicar a eles por que a lua some de vez em quando. Aquele conto.

No começo, portanto, é assim que eu existo: quando as pessoas falam em mim, quando as pessoas narram histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas. Histórias que atravessam os tempos, que duram séculos. Como eu.

Aí surge a escrita. Uma grande invenção, a escrita, você não concorda? Com a escrita, eu existo somente como uma voz. Agora estou ali, naqueles sinais chamados letras, que permitem que pessoas se comuniquem, mesmo à distância. E aquelas histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas – vão aparecer em forma de palavras escrita.

E é nesse momento que eu tenho uma grande ideia. Uma inspiração, vamos dizer assim. Você sabe o que é inspiração? Inspiração é aquela descoberta que a gente faz de repente, de repente tem uma ideia muito boa. A inspiração não vem de fora, não; não é uma coisa misteriosa que entra na nossa cabeça. A boa ideia já estava dentro de nós; só que a gente não sabia. A gente tem muitas boas ideias, pode crer.

E então, com aquela boa ideia, chego perto de um homem ainda jovem. Ele não me vê. Como você não me vê. Eu me apresento, como me apresentei a você, digo-lhe que estou ali com uma missão especial – com um pedido.

– Escreva uma história.

Num primeiro momento, ele fica surpreso, assim como você ficou. Na verdade, ele já havia pensado nisso, em escrever uma história. Mas tinha dúvidas: ele, escrever uma história? Como aquelas histórias que todas as pessoas contavam e que vinham de um passado? Ele, escrever uma história? E assinar seu próprio nome? Será que pode fazer isso? Dou força:

– Vá em frente, cara. Escreva uma história. Você vai gostar de escrever. E as pessoas vão gostar de ler.

Então ele senta, e escreve uma história. É uma história sobre uma criança, uma história muito bonita. Ele lê o que escreveu. Nota que algumas coisas não ficaram muito bem. Então escreve de novo. E de novo. E mais uma vez. E aí, sim, ele gosta do que escreveu. Mostra para outras pessoas, para os amigos, para a namorada. Todos gostam, todos se emocionam com a história.

E eu vou em frente. Procuro uma moça muito delicada, muito sensível. Mesma coisa:

– Escreve uma história.

Ela escreve. E assim vão surgindo escritores. Os contos deles aparecem em jornais, em revistas, em livros. Já não são histórias sobre deuses, sobre criaturas fantásticas. Não, são histórias sobre gente comum – porque as histórias sobre as pessoas comuns muitas vezes são mais interessantes do que histórias sobre deuses e criaturas fantásticas: até porque deuses e criaturas fantásticas podem ser inventados por qualquer pessoa. O mundo da nossa imaginação é muito grande. Mas a nossa vida, a vida de cada dia, está cheia de emoções. E onde há emoção, pode haver conto. Onde há gente que sabe usar as palavras para emocionar pessoas, para transmitir ideias, existem escritores.

Alguns deles – grandes escritores.

– Eu sou o conto.

CONTO 3: BIRUTA – Lygia Fagundes Telles

Alonso foi para o quintal carregando uma bacia cheia de louça suja. Andava com dificuldade, tentando equilibrar a bacia que era demasiado pesada para seus bracinhos finos.

– Biruta, êh, Biruta! – chamou sem se voltar.

O cachorro saiu de dentro da garagem. Era pequenino e branco, uma orelha em pé e a outra completamente caída.

– Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha. – disse Alonso pousando a bacia ao lado do tanque. Ajoelhou-se, arregaçou as mangas da camisa e começou a lavar os pratos. Biruta sentou-se muito atento, inclinando interrogativamente a cabeça ora para a direita, ora para a esquerda, como se quisesse apreender melhor as palavras do seu dono. A orelha caída ergueu-se um pouco, enquanto a outra empinou, aguda e reta. Entre elas, formaram-se dois vincos, próprios de uma testa franzida no esforço da meditação.

– Leduína disse que você entrou no quarto dela – começou o menino num tom brando. – E subiu em cima da cama e focinhou as cobertas e mordeu uma carteirinha de couro que ela deixou lá. A carteira era meio velha e ela não ligou muito. Mas se fosse uma carteira nova, Biruta! Se fosse uma carteira nova! Me diga agora o que é que ia acontecer se ela fosse uma carteira nova!? Leduína te dava uma suna e eu não podia fazer nada, como daquela outra vez que você arreventou a franja da cortina, lembra? Você se lembra muito bem, sim senhor, não precisa fazer essa cara de inocente!... Biruta deitou-se, enfiou, o focinho entre as patas e baixou a orelha. Agora, ambas as orelhas estavam no mesmo nível, murchas, as pontas quase tocando o chão, Seu olhar interrogativo parecia perguntar: “Mas que foi que eu fiz, Abuso? Não me lembro de nada...”

– Lembra sim senhor! E não adianta ficar aí com essa cara de doente, que não acredito, ouviu? Ouviu, Biruta?! – repetiu Alonso lavando furiosamente os pratos. Com um gesto irritado, arregaçou as mangas que já escorregavam sobre os pulsos finos. Sacudiu as mãos cheias de espuma. Tinha mãos de velho.

– Alonso, anda ligeiro com essa louça! – gritou Leduína, aparecendo por um momento na janela da cozinha. – Já está escurecendo, tenho que sair!

– Já vou indo – respondeu o menino enquanto removia a água da bacia. Voltou-se para o cachorro. E seu rostinho pálido se confrangeu de tristeza. Por que Biruta não se emendava, por quê? Por que não se esforçava um pouco para ser melhorzinho? Dona Zulu já andava impaciente, Leduína também, Biruta fez isso, Biruta fez aquilo...

Lembrou-se do dia em que o cachorro entrou na geladeira e tirou de lá a carne. Leduína ficou desesperada, vinham visitas para o jantar, precisava encher os pasteis, “Alonso, você não viu onde deixei a carne?” Ele estremeceu. Biruta! Disfarçadamente foi à garagem no fundo do quintal, onde dormia com o cachorro num velho colchão metido num ângulo da parede. Biruta estava lá, deitado bem em cima do travesseiro, com a posta de carne entre as patas, comendo tranquilamente. Alonso arrancou-lhe a carne, escondeu-a dentro da camisa e voltou à cozinha. Deteve-se na porta ao ouvir Leduína queixar-se à dona Zulu que a carne dasaparecera, aproximava-se a hora do jantar e o açougue já estava fechado, “que é que eu faço, dona Zulu?!”

Ambas estavam na sala. Podia entrever a patroa a escovar freneticamente os cabelos. Ele então tirou a carne de dentro da camisa, ajeitou o papel já todo roto que a envolvia e entrou com a posta na mão.

– Está aqui, Leduína.

– Mas falta um pedaço!

– Esse pedaço eu tirei pra mim. Eu estava com vontade de comer um bife e aproveitei quando você foi na quitanda.

– Mas por que você escondeu o resto?

– perguntou a patroa, aproximando-se.

– Porque fiquei com medo.

Tinha bem viva na memória a dor que sentira nas mãos corajosamente abertas para os golpes da escova. Lágrimas saltaram-lhe dos olhos. Os dedos foram ficando roxos, mas ela continuava batendo com aquele mesmo vigor obstinado com que escovara os cabelos, batendo, batendo como se não pudesse parar nunca mais.

– Atrevido! Ainda te devolvo pro asilo, seu ladrãozinho!

Quando ele voltou à garagem, Biruta já estava lá, as duas orelhas caídas, o focinho entre as patas, piscando, piscando os olhinhos temos. “Biruta, Biruta, apanhei por sua causa, mas não faz mal. Não faz mal.”

Biruta então ganiu sentidamente. Lambeu-lhe as lágrimas. Lambeu-lhe as mãos. Isso tinha acontecido há duas semanas. E agora Biruta mordera a carteirinha de Leduína. E se fosse a carteira de dona Zulu?

– Hem, Biruta?! E se fosse a carteira de dona Zulu?

Já desinteressado, Biruta mascava uma folha seca.

– Por que você não arrebenta as minhas coisas? – prosseguiu o menino elevando a voz. –

Você sabe que tem todas as minhas coisas pra morder, não sabe? Pois agora não te dou presente de Natal, está acabado. Você vai ver se ganha alguma coisa. Você vai ver!...

Girou sobre os calcanhares, dando as costas ao cachorro. Resmungou ainda enquanto empilhava a louça na bacia. Em seguida, calou-se, esperando qualquer reação por parte do cachorro. Como a reação tardasse, lançou-lhe um olhar furtivo. Biruta dormia profundamente.

Alonso então sorriu. Biruta era como uma criança. Por que não entendiam isso? Não fazia nada por mal, queria só brincar... Por que dona Zulu tinha tanta raiva dele? Ele só queria brincar, como as crianças. Por que dona Zulu tinha tanta raiva de crianças? Uma expressão desolada amarfanhara o rostinho do menino. "Por que dona Zulu tem que ser assim? O doutor é bom, quer dizer, nunca se importou nem comigo nem com você, é como se a gente não existisse. Leduína tem aquele jeitão dela, mas duas vezes já me protegeu. Só dona Zulu não entende que você é que nem uma criancinha. Ah, Biruta, Biruta, cresça logo, pelo amor de Deus! Cresça logo e fique um cachorro sossegado, com bastante pelo e as duas orelhas de pé! Você vai ficar lindo quando crescer, Biruta, eu sei que vai!"

– Alonso! – Era a voz de Leduína. – Deixe de falar sozinho e traga logo essa bacia. Já está quase noite, menino.

– Chega de dormir, seu vagabundo! – disse Alonso espargindo água no focinho do cachorro. Biruta abriu os olhos, bocejou com um ganido e levantou-se, estirando as patas dianteiras, num longo espreguiçamento. O menino equilibrou penosamente a bacia na cabeça. Biruta seguiu-o aos pulos, mordendo-lhe os tornozelos, dependurando-se com os dentes na barra do seu avental.

– Aproveita, seu bandidinho! – riu-se Alonso.

– Aproveita que eu estou com a mão ocupada, aproveita!

Assim que colocou a bacia na mesa, ele inclinou-se para agarrar o cachorro. Mas Biruta esquivou-se, latindo. O menino vergou o corpo sacudido pelo riso.

– Ai, Leduína, que o Biruta judiou de mim!... A empregada pôs-se a guardar rapidamente a louça. Estendeu-lhe uma caçarola com batatas:

– Olha aí para o seu jantar. Tem ainda arroz e carne no forno.

– Mas só eu vou jantar? – surpreendeu-se Alonso, ajeitando a caçarola no colo.

– Hoje é dia de Natal, menino. Eles vão jantar fora, eu também tenho a minha festa. Você vai jantar sozinho.

– Alonso inclinou-se. E espiou apreensivo para debaixo do fogão. Dois olhinhos brilharam no escuro: Biruta ainda estava lá. Alonso suspirou. Era tão bom quando Biruta resolvia se sentar! Melhor ainda quando dormia. Tinha então a certeza de que não estava acontecendo nada. A trégua. Voltou-se para Leduína.

– O que o seu filho vai ganhar?

– Um cavalinho – disse a mulher. A voz suavizou. – Quando ele acordar amanhã, vai encontrar o cavalinho dentro do sapato dele. Vivia me atormentando que queria um cavalinho, que queria um cavalinho...

Alonso pegou uma batata cozida, morna ainda. Fechou-a nas mãos arroxeadas.

– Lá no asilo, no Natal, apareciam umas moças com uns saquinhos de balas e roupas. Tinha uma que já me conhecia, me dava sempre dois pacotinhos em lugar de um. A madrinha. Um dia, me deu sapatos, um casaquinho de malha e uma camisa.

– Por que ela não ficou com você?

– Ela disse uma vez que ia me levar, ela disse. Depois, não sei por que ela não apareceu mais...

Deixou cair na caçarola a batata já fria. E ficou em silêncio, as mãos abertas em torno da vasilha. Apertou os olhos. Deles, irradiou-se para todo o rosto uma expressão dura. Dois anos seguidos esperou por ela. Pois não prometera levá-lo? Não prometera? Nem lhe sabia o nome, não sabia nada a seu respeito, era apenas “a madrinha”. Inutilmente a procurava entre as moças que apareciam no fim do ano com os pacotes de presentes. Inutilmente cantava mais alto do que todos no fim da festa, quando então se reunia aos meninos na capela. Ah, se ela pudesse ouvi-lo! “...O bom Jesus é quem nos traz a mensagem de amor e alegria”...

– Também, é muita responsabilidade tirar criança pra criar! – disse Leduína desamarrando o avental. – Já chega os que a gente tem.

Alonso baixou o olhar. E de repente, sua fisionomia iluminou-se. Puxou o cachorro pelo rabo.

– Êh, Biruta! Está com fome, Biruta? Seu vagabundo! vagabundo!... Sabe, Leduína, Biruta também vai ganhar um presente que está escondido lá debaixo do meu travesseiro. Com aquele dinheirinho que você me deu, lembra? Agora ele não vai precisar mais morder suas coisas, tem a bolinha só pra isso. Ele não vai mais mexer em nada, sabe, Leduína?

– Hoje cedo ele não esteve no quarto de dona Zulu? O menino empalideceu.

– Só se foi na hora que fui lavar o automóvel... Por que, Leduína? Por quê? Que foi que aconteceu? Ela hesitou. E encolheu os ombros.

– Nada. Perguntei à toa. A porta abriu-se bruscamente e a patroa apareceu. Alonso encolheu-se um pouco. Sondou a fisionomia da mulher. Mas ela estava sorridente. O menino sorriu também.

– Ainda não foi pra sua festa, Leduína? – perguntou a moça num tom afável. Abotoava os punhos do vestido de renda. – Pensei que você já tivesse saído... – E antes que a empregada respondesse, ela voltou-se para Alonso: – Então? Preparando seu jantarzinho?

O menino baixou a cabeça. Quando ela lhe falava assim mansamente, ele não sabia o que dizer.

– O Biruta está limpo, não está? – prosseguiu a mulher, inclinando-se para fazer uma carícia na cabeça do cachorro. Biruta baixou as orelhas, ganiu dolorido e escondeu-se debaixo do fogão. Alonso tentou encobrir-lhe a fuga:

– Biruta, Biruta! Cachorro mais bobo, deu agora de se esconder... – Voltouse para a patroa. E sorriu desculpando-se: – Até de mim ele se esconde.

A mulher pousou a mão no ombro do menino:

– Vou numa festa onde tem um menininho assim do seu tamanho. Ele adora cachorros. Então me lembrei de levar o Biruta emprestado só por esta noite, O pequeno está doente, vai ficar radiante, o pobrezinho. Você empresta seu Biruta só por hoje, não empresta? O automóvel já está na porta. Ponha ele lá que estamos de saída. O rosto do menino resplandeceu. Mas então era isso?!... Dona Zulu pedindo Biruta emprestado, precisando do Biruta! Abriu a boca para dizer-lhe que sim, que o Biruta estava limpinho e que ficaria contente de emprestá-lo ao menino doente. Mas sem dar-lhe tempo de responder a mulher saiu apressadamente da cozinha.

Viu, Biruta? Você vai numa festa! – exclamou. – Numa festa com crianças, com doces, com

tudo! Numa festa, seu sem-vergonha! – repetiu, beijando o focinho do cachorro. – Mas, pelo amor de Deus, tenha juízo, nada de desordens! Se você se comportar, amanhã cedinho te dou uma coisa. Vou te esperar acordado, hem? Tem um presente no seu sapato... – acrescentou num sussurro, com a boca encostada na orelha do cachorro. Apertou-lhe a pata.

– Te espero acordado, Biru... Mas não demore muito!

O patrão já estava na direção do carro. Alonso aproximou-se.

– O Biruta, doutor.

O homem voltou-se ligeiramente. Baixou os olhos.

– Está bem, está bem. Deixe ele aí atrás.

Alonso ainda beijou o focinho do cachorro. Em seguida, fez-lhe uma última carícia, colocou-o no assento do automóvel e afastou-se correndo.

– Biruta vai adorar a festa! – exclamou assim que entrou na cozinha. – E lá tem doces, tem crianças, ele não quer outra coisa! – Fez uma pausa. Sentou-se. – Hoje tem festa em toda parte, não, Leduína? A mulher já se preparava para sair.

– Decerto. Alonso pôs-se a mastigar pensativamente.

– Foi hoje que Nossa Senhora fugiu no burrinho?

– Não, menino. Foi hoje que Jesus nasceu. Depois então é que aquele rei manda prender os três.

Alonso concentrou-se:

– Estava. – E tão boazinha. Você não achou que hoje ela estava boazinha?

– Estava, estava muito boazinha...

– Por que você está rindo?

– Nada – respondeu ela pegando a sacola. Dirigiu-se à porta. Mas antes, parecia querer dizer qualquer coisa de desagradável e por isso hesitava, contraindo a boca.

Alonso observou-a. E julgou adivinhar o que a preocupava.

– Sabe, Leduína, você não precisa dizer pra dona Zulu que ele mordeu sua carteirinha, eu já falei com ele, já surrei ele. Não vai fazer mais isso nunca, eu prometo que não.

A mulher voltou-se para o menino. Pela primeira vez, encarou-o. Vacilou ainda um instante.

Decidiu-se:

– Olha aqui, se eles gostam de enganar os outros, eu não gosto, entendeu? Ela mentiu pra você, Biruta não vai mais voltar.

– Sabe, Leduína, se algum rei malvado quisesse matar o Biruta, eu me escondia com ele no meio do mato e ficava morando lá a vida inteira, só nós dois! – Riu-se metendo uma batata na boca. E de repente ficou sério, ouvindo o ruído do carro que já saía. – Dona Zulu estava linda, não?

– Não vai o quê? – perguntou Alonso pondo a caçarola em cima da mesa. Engoliu com dificuldade o pedaço de batata que ainda tinha na boca. Levantou-se.

– Não vai o quê, Leduína?

– Não vai mais voltar. Hoje cedo ele foi no quarto dela e rasgou um pé de meia que estava no chão. Ela ficou daquele jeito. Mas não te disse nada e agora de tardinha, enquanto você lavava a louça, escutei a conversa dela com o doutor: que não queria mais esse vira-lata, que ele tinha que ir embora hoje mesmo, e mais isso, e mais aquilo... O doutor pediu pra ela esperar, que amanhã dava um jeito, você ia sentir muito, hoje era Natal... Não adiantou. Vão soltar o cachorro bem longe daqui e depois seguem pra festa. Amanhã ela vinha dizer que o cachorro fugiu da casa do tal menino. Mas eu não gosto dessa história de enganar os outros, não gosto. É melhor que você fique sabendo desde já, o Biruta não vai voltar.

Alonso fixou na mulher o olhar inexpressivo. Abriu a boca. A voz era um sopro.

– Não?..

Ela perturbou-se.

– Que gente também! – explodiu. Bateu desajeitadamente no ombro do menino. – Não se importe, não, filho. Vai, vai jantar.

Ele deixou cair os braços ao longo do corpo. E arrastando os pés, num andar de velho, foi saindo para o quintal. Dirigiu-se à garagem.

A porta de ferro estava erguida. A luz fria do luar chegava até a borda do colchão desmantelado. Alonso cravou os olhos brilhantes num pedaço de osso roído, meio encoberto sob um rasgão do lençol. Ajoelhou-se. Estendeu a mão tateante. Tirou debaixo do travesseiro uma bola de borracha.

– Biruta – chamou baixinho. – Biruta... – e desta vez só os lábios se moveram e não saiu som algum.

Muito tempo ele ficou ali ajoelhado, segurando a bola. Depois apertou-a fortemente contra o coração.

CONTO 4: A MOÇA TECELÂ – Marina Colasanti

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia

tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponto dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe

pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.