



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**GLEICILANE APARECIDA TORRES DE SOUZA SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO  
PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA: estratégias de leitura de  
contos no Ensino Fundamental**

**Montes Claros – MG  
Março / 2018**

**GLEICILANE APARECIDA TORRES DE SOUZA SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO  
PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA: estratégias de leitura de  
contos no ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Liberado em

10 de maio de 2018-05-11

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. L. Carvalho', is written over a light yellow rectangular background.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Sublinha:** Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual

**Montes Claros – MG  
Março de 2018**

Silva, Gleicilane Aparecida Torres de Souza.

S586c Contribuições do interacionismo sociodiscursivo para a ressignificação da leitura [manuscrito] : estratégias de leitura de contos no Ensino Fundamental / Gleicilane Aparecida Torres de Souza Silva. – Montes Claros, 2018.

179 f. : il.

Bibliografia: f. 147-150.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Estratégias de leitura. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. Compreensão leitora. 4. Conto - Gênero textual. I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Estratégias de leitura de contos no Ensino Fundamental.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



GLEICILANE APARECIDA TORRES DE SOUZA SILVA  
*CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A  
RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA: estratégias de leitura de contos no Ensino Fundamental*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – Orientadora (Unimontes)

Prof. Dr. João de Deus Leite (UFT)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Aparecida Ferreira Machado (Unimontes)

Montes Claros (MG), 05 de abril de 2018.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pai misericordioso, que conduz minha vida, sendo meu refúgio e minha proteção, presenteando-me com a realização deste sonho.

Aos meus pais, presente de Deus em minha vida, pelo apoio, pelas orações, exemplo de vida e perseverança.

Ao meu esposo, por acreditar e por incentivar meus sonhos. Com sabedoria e paciência, soube tornar mais suaves minhas longas horas de estudo.

À minha querida sogra, pela compreensão da ausência.

À minha estimada orientadora, professora Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, pela paciência, pela humildade, pelo profissionalismo, pelo incentivo, pela dedicação, pela disponibilidade e olhar crítico, com que me conduziu neste trajeto.

Às professoras da Banca de Qualificação, Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno e Dra. Ramony Maria da Silva Reis Oliveira, pelas valorosas contribuições.

Aos professores do Profletras/Unimontes, pelos ensinamentos.

À direção da escola Estadual Américo Caldeira Brant, pela confiança e pelo apoio.

Aos meus alunos, pela disponibilidade, pelo incentivo e pela colaboração.

Aos colegas do Profletras, pela convivência e amizade, em especial à Alcione e Tamara pela amizade e companheirismo.

Por fim, à CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa.

*Formar leitores é compromisso da família e da escola. Também deve fazer parte dos interesses de toda a comunidade, pois uma sociedade não letrada, ou mesmo formada por leitores funcionais, está fadada à condição de miséria e indignidade. Nunca a questão da formação de leitores foi tão discutida como nos dias atuais, até porque se entende que o desenvolvimento de uma nação depende do nível de letramento dos seus habitantes. Não existe país livre e desenvolvido sem investimentos na educação e na leitura (CAVALCANTI, 2002, p. 2).*

## RESUMO

Sabe-se que a leitura é uma habilidade intelectual das mais importantes a ser desenvolvida e cultivada por uma pessoa, pois, além de ser diretamente responsável pelo enriquecimento do vocabulário, pela obtenção de conhecimentos e pela dinamização do raciocínio, na escola, ela influencia no processo de aprendizagem de todos os demais conteúdos. Por ser um processo que vai além da decodificação de símbolos linguísticos, requer um trabalho sistemático, teoricamente fundamentado e que, de fato, envolva os alunos. Foi nessa perspectiva que este trabalho de investigação teve como objetivo geral por em evidência os resultados do desenvolvimento de uma proposta de leitura de contos, fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvida por meio de estratégias de leitura, com uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual “Américo Caldeira Brant”. Sua realização foi motivada não só pela observação do desinteresse dos alunos pelas atividades leitura, mas também pelo baixo desempenho deles nas avaliações sistêmicas e justificada pelo interesse e pela oportunidade de influenciar positivamente a proficiência leitora dos participantes da pesquisa, transformando a prática profissional por meio da pesquisa-ação. A intenção foi responder quais são os resultados do desenvolvimento de uma proposta de leitura de contos, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo e desenvolvida por meio de estratégias de leitura. Para isso foram traçados objetivos específicos que visaram a uma exploração teórica para fundamentar as ações, a demonstração sistemática do desinteresse e das habilidades de leitura desses alunos e o planejamento e desenvolvimento de ações de leitura de contos. A ancoragem teórica eleita foi o Interacionismo Sociodiscursivo, conforme proposto por Bakhtin (1929), por Vygotsky (1934-1985) e por Bronckart (2012). Foram abordadas concepções de leitura, principalmente conforme Kleiman (2016) e Koch (2002); concepções de gêneros discursivos na visão de Bakhtin (1979) e de Marcuschi (2008) e, especificamente, sobre o gênero conto, de acordo com Gotlib (1985); finalmente, sobre estratégias de leitura, conforme Solé (1998). Foi proposto e desenvolvido um plano de ação de leitura do gênero conto, objetivando despertar o gosto pela leitura e proporcionar a leitura compreensiva. Os resultados evidenciaram que aulas criativas, dinâmicas e interativas agradam os alunos, geram participação efetiva, e, conseqüentemente, resultados positivos. Os participantes da pesquisa foram capazes de monitorar a própria aprendizagem, pelo viés da antecipação, da elaboração de inferências e da verificação das hipóteses levantadas, comprovando assim que as aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas a partir de investigação e de ações práticas, teoricamente fundamentadas, podem melhorar a relação do sujeito com o texto e a compreensão leitora, o que é gratificante para o professor.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura. Interacionismo Sociodiscursivo. Compreensão leitora. Gênero textual conto.

## RESÚMEN

Es sabido que el hecho de leer es una habilidad intelectual de las más importantes para ser desarrollada y cultivada por una persona, pues además de ser directamente responsable por el enriquecimiento del vocabulario, por la obtención de conocimientos y dinamización del raciocinio, en la escuela, influye en el proceso de aprendizaje de todos los demás contenidos. Por qué es un proceso que va además de la decodificación de símbolos lingüísticos, requiere un trabajo sistemático, teóricamente fundamentado y que, de hecho, involucra a los alumnos. Fue en esa perspectiva que este trabajo de investigación tuvo como objetivo general evidenciar los resultados del desarrollo de una propuesta de lectura de cuentos, fundamentada en el Interaccionismo Socio Discursivo, desarrollada por medio de estrategias de lectura, con una clase de alumnos del 7º año de la Enseñanza Fundamental en la Escuela Estadual “Américo Caldeira Brant”. Su realización fue motivada no solo por la observación del desapego de los alumnos por las actividades de lectura, pero también por el bajo éxito de ellos en las evaluaciones sistémicas y justificada por el interés y oportunidad de influenciar positivamente la competencia lectora de los participantes de la investigación, transformando la práctica profesional por medio de la investigación-acción. La intención fue responder cuales son los resultados del desarrollo de una propuesta de lectura de cuentos, fundamentada en el interaccionismo socio discursivo y desarrollada por medio de estrategias de lectura. Para eso, fueron trazados objetivos que visaron a una exploración teórica para fundamentar las acciones, la demostración sistemática del desapego y de las habilidades de lectura de esos alumnos y el planeamiento y desarrollo de acciones de lectura de cuentos. El anclaje teórica elegida fue el Interaccionismo Socio Discursivo, segundo propuesto por Bakhtin (1929), por Vygotsky (1934-1985) y por Bronckart (2012). Fueron abordadas concepciones de lectura, principalmente según Kleiman (2016) y Koch (2002); concepciones de géneros discursivos en la visión de Bakhtin (1979) y Marcuschi (2008) y, específicamente, sobre el género cuento, de acuerdo con Gotlib (1985). Finalmente, sobre estrategias de lectura, según Solé (1998). Fue propuesto y desarrollado un plan de acción de lectura del género cuento, objetivando despertar el gusto por la lectura y proporcionar la lectura comprensiva. Los resultados evidenciaron que clases creativas, dinámicas e interactivas agradan a los alumnos, generan participación efectiva, y, consecuentemente, resultados positivos. Los participantes de la investigación fueron capaces de monitorear el propio aprendizaje, por el sesgo de la anticipación, de la elaboración de inferencias y verificación de las hipótesis levantadas, comprobando así que las clases de Lengua Portuguesa desarrolladas a partir de investigación y de acciones prácticas, teóricamente fundamentadas, pueden mejorar la relación del sujeto con el texto y la comprensión lectora, lo que es gratificante para el profesor.

**Palabras-clave:** Estrategias de lectura. Interaccionismo Socio Discursivo. Comprensión lectora. Género textual cuento.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Os possíveis parceiros das crianças, autores dos textos que leem ou destinatários de suas produções. ....	323
<b>Figura 2</b> – Ato de ler.....	533
<b>Figura 3</b> – A construção do sentido.....	56
<b>Figura 4</b> – Esquema geral de inferências.....	62
<b>Figura 5</b> – Espirais da pesquisa-ação segundo Elliot (1997).....	71

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Índice de reprovação no percurso escolar dos participantes da pesquisa.....	67
<b>Gráfico 2</b> – Gosto pela leitura.....	75
<b>Gráfico 3</b> – Hábitos de leitura em casa.....	76
<b>Gráfico 4</b> – Quanto à leitura integral de textos.....	77
<b>Gráfico 5</b> – Os motivos pelos quais leem livros.....	79
<b>Gráfico 6</b> – Dificuldade de leitura.....	81
<b>Gráfico 8</b> – Resultados da avaliação SIMAVE.....	89

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Estrutura de uma narrativa de aventura.....	46
<b>Quadro 2</b> – Idade e sexo dos participantes da pesquisa .....	74
<b>Quadro 3</b> – Categorização das respostas sobre a importância da leitura .....	82
<b>Quadro 4</b> – Resultados do diagnóstico das habilidades de leitura – Apêndice B .....	86
<b>Quadro 5</b> – Mapa com o resultado da avaliação do PAAE 2017 – 7º ano Branco .....	88
<b>Quadro 6</b> – Plano de ação.....	93

## **LISTA DE SIGLAS**

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBC** – Currículo Básico Comum

**CEP** – Comitê de Ética e pesquisa

**EB** – Educação Básica

**EF** – Ensino Fundamental

**ES** – Ensino Superior

**LP** – Língua Portuguesa

**ISD** – Interacionismo Sociodiscursivo

**PAAE** – Programa de Avaliação da Aprendizagem

**PCN/LP** – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PROEB** – Programa Estadual de Avaliação da Educação Básica

**PROFLETRAS** – Programa de Mestrado Profissional em Letras

**SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

**SEE** – Secretaria Estadual de Educação

**SIMAVE** – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – Fotos da Escola Estadual Américo Carneira Brant .....	644
<b>Ilustração 2</b> – Foto da exposição.....	100
<b>Ilustração 3</b> – Foto do pé de contos .....	101
<b>Ilustração 4</b> – Foto de uma página do caderno de registro de empréstimos .....	102
<b>Ilustração 5</b> – Banner explicativo sobre as etapas da pesquisa.....	103

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 VISITANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	24
1.1 O interacionismo sociodiscursivo (ISD).....	25
1.2 A importância da leitura e seus processos.....	28
1.3 A leitura na escola.....	31
1.4 Gêneros e tipos textuais.....	38
1.5 O gênero conto.....	41
1.6 Estratégias de Leitura.....	47
1.7 Inferência e compreensão leitora.....	53
1.7.1 Classificação das inferências.....	59
<b>2 O CONTEXTO, OS PARTICIPANTES E A METODOLOGIA</b> .....	64
2.1 O contexto.....	64
2.2 Os participantes.....	66
2. Metodologia e técnicas de coleta de dados.....	69
<b>3 RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO</b> .....	73
3.1 Resultados evidenciados pelo questionário.....	74
3.2 Resultados evidenciados pelo teste de leitura.....	85
<b>4 PLANO DE AÇÃO</b> .....	91
<b>5 DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES E DESCRIÇÃO DE SEUS RESULTADOS</b> ...	96
5.1 Ação I – Motivação.....	97
5.1.1 Motivação 1– Exposição de livros e de contos.....	98
5.1.2 A motivação 2 - Exibição e discussão do filme <i>Canção de tinta</i> – Cornelia Funke.....	102
5.2 Ação II – Fundamentação – Atividade de Leitura do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe	108
5.3 Ação III – Leituras.....	124
5.3.1 Atividade I – Desenvolvimento da pausa protocolada.....	124
5.3.2 Atividade II: Leitura e compreensão do conto “Os crimes da rua Morgue” – Anexo 3.....	133
5.4 Ação IV – Avaliação para consolidação de conhecimentos.....	136

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>151</b>
<b>QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS HÁBITOS DE LEITURA .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO 1 – TEXTO UTILIZADO NA AÇÃO INTERVENTIVA II .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 3 – TEXTO UTILIZADO NA AÇÃO INTERVENTIVA III .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO 4 – TEXTO UTILIZADO NA AÇÃO IV .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO 5 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>176</b>

## INTRODUÇÃO

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2007, p. 16).

A citação de Kleiman faz sentido para o que propomos discutir nesta investigação, a qual foi motivada pela verificação empírica, como professora de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental II (EF/II), do desinteresse e da baixa proficiência em leitura de alunos da Educação Básica (EB). Em nossa experiência como professora do 7º ano do EF/II, na Escola Estadual Américo Caldeira Brant, tem sido possível verificar que os alunos, além de apresentarem visível desinteresse pela leitura e pela escrita, na sua maioria revela dificuldade de compreender o que leem, por isso não atribuem sentido ao lido e tampouco sabem o caminho que devem percorrer para chegar à compreensão textual.

Como forma de constatar, sistematicamente, essa realidade, no mês de fevereiro de 2016, por iniciativa da escola e da professora pesquisadora, como parte do planejamento bimestral, foram aplicados testes de leitura e de compreensão de textos, baseados nos descritores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup>, com o intuito de verificar o nível de leitura dos alunos do 6º ano da referida escola.

Os resultados evidenciaram que, de fato, a maioria dos participantes teve dificuldade de compreender o que leu e, em consequência, não conseguiu atribuir sentido aos textos. Além disso, vários revelaram baixa proficiência na escrita. Ficou também evidente que os alunos se mostram resistentes em aceitar as práticas de leitura oferecidas a eles, normalmente aquelas sugeridas pelo livro didático adotado, que traz textos, ainda que fragmentados, são considerados muito longos pelos alunos, e são seguidos de atividades extensas, que não possibilitam ao aluno exercer a oralidade e tampouco o contato com a diversidade de gêneros textuais, necessária para ampliar o conhecimento sobre a linguagem, em função das exigentes práticas sociais impostas pela sociedade.

<sup>1</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica que, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 12 set. 2016.

Além da constatação empírica e dos resultados do teste, os resultados das avaliações sistêmicas<sup>2</sup> mostram que os alunos do EF/II, da referida escola, têm baixo nível de leitura e de escrita. Além dos resultados insatisfatórios, nossa prática diária nos permite observar que, alguns estudantes são capazes de ler apenas textos muito simples e em alguns casos, não conseguem sequer compreender o tema abordado.

Vale salientar que o nível dessa escola não está diferente do restante do país. Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que visa diagnosticar, principalmente, o emprego dos conhecimentos em várias situações cotidianas, o resultado do desempenho em leitura dos estudantes brasileiros, no ano de 2015, foi crítico: 51%) estão abaixo do nível 2 em proficiência leitora, que é considerado o básico nessa área, em uma escala cujo patamar mais alto é 6, sem contar que esse percentual está dois pontos a mais em relação ao ano de 2012, penúltimo ano aferido.

Evidentemente, esse panorama mostra a necessidade de mudanças nas práticas de leitura, iniciando com a necessária quebra da resistência dos alunos. Segundo estudiosos do assunto, o ideal é que sejam práticas de leituras significativas, ou seja, aquelas que colocam em foco o leitor, que valorizem seus conhecimentos e o coloque em interação com o autor e o texto, sempre em busca da construção de sentidos, sobre os diferentes assuntos lidos.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa (1998), doravante PCN/LP (98, p. 15), defendem que “[...] se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos, com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola [...]”. O documento considera que o domínio da leitura e da escrita desempenha papel relevante nas relações sociais, bem como na difusão de ideias e de informações, tendo se tornado imprescindível para se viver em sociedade.

Em decorrência disso, o que se entende é que as escolas devem se preocupar com a formação de leitores proficientes, de diferentes tipos e gêneros textuais, com capacidade para ler além de seus muros, por meio do ensino sistemático de práticas significativas. Para isso, os

<sup>2</sup> A Avaliação Sistemática é uma modalidade de avaliação, em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área educacional. Constitui-se em um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações, sobre processos e resultados dos sistemas de ensino, às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que pode influenciar as qualidades das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

documentos parametrizadores do ensino defendem que é necessário que os professores e a escola ampliem seus conhecimentos teóricos e entendam a leitura como

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

Como se vê, a leitura é um processo complexo, que exige fundamentação teórica e ações metodológicas significativas, ou seja, metodologias que agucem o gosto pela leitura e como consequência disso, os leitores possam ser capazes de refletir sobre o que está sendo lido, ativando as estratégias necessárias para a compreensão leitora.

Sabendo da importância da leitura na vida das pessoas, bem como de sua necessidade, seguindo as orientações de documentos escolares oficiais, nosso anseio nesta pesquisa é por subsídios que nos permitam desenvolver práticas eficazes de leitura e compreensão, melhorando assim o desempenho de nossos alunos, não apenas nas avaliações internas e externas, mas também que eles possam ler e compreender textos que fazem parte de seus cotidianos e influenciam de maneira direta em suas vidas.

Diante dessas considerações, emerge a necessidade de realização de uma pesquisa sistematizada para, em primeiro lugar, demonstrar as reais dificuldades de leitura dos alunos da Escola Estadual Américo Caldeira Brant. Na sequência, adquirir a fundamentação teórica necessária para inovar as ações e, na sequência, propor e desenvolver um plano de intervenção com vistas a minimizar as dificuldades. Considera-se que esse problema educacional é cumulativo, ou seja, o aluno começa o EF com baixo desempenho e tende a seguir com deficiências para o ensino médio (EM), chegando ao ensino superior (ES) com todo um histórico de baixa proficiência no tocante à leitura e à escrita.

Associada a essa necessidade está a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), que tem como proposta fundamental melhorar a formação de professores de LP do EF/II, almejando o aperfeiçoamento da qualidade da EB. Assim, o que se propõe com a investigação é, mediante uma fundamentação teórica, advinda da perspectiva interacionista, refletir sobre a prática docente e melhorá-la, por meio da pesquisa educacional, que oferece subsídios para a construção de uma intervenção pedagógica que possibilite

diagnosticar, entender e agir sobre as possíveis causas das deficiências encontradas em sala de aula.

Nessa direção, pretende-se criar oportunidades para o desenvolvimento da competência leitora<sup>3</sup> por parte de uma amostra de alunos da escola campo da pesquisa, de forma a minimizar o cenário de aparente desinteresse pela leitura por parte dos alunos aqui pesquisados, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, de forma a melhorar a compreensão diante da leitura de contos, visando à aquisição da competência também para o enfrentamento das inúmeras e das complexas leituras exigidas na sociedade multiletrada em que vivemos.

Vale salientar que a oportunidade de cursar o ProfLetras revelou uma chance de buscar informações sobre os processos de leitura e de escrita, no que concerne não só à aquisição de conhecimentos teóricos, mas também de estratégias que, uma vez desenvolvidas, podem levar à obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, tornar-me uma professora pesquisadora possibilitará a desmitificação que envolve o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, uma vez que, agindo de forma investigativa e reflexiva, será possível analisar e aprimorar não apenas minha prática docente, mas contribuir também para a melhoria da prática pedagógica dos demais professores da escola pesquisada, por meio de oficinas e de minicursos.

Nosso entendimento é de que a metodologia desenvolvida nas aulas de LP, de modo geral, tem se mostrado ineficiente e pouco atrativa, o que reflete diretamente no resultado das já mencionadas avaliações sistêmicas: a escola tem formado leitores incapazes de compreender o que leem. O que pretendemos, então, é ampliar as ferramentas de ensino-aprendizagem, não se restringindo ao livro didático, mas buscando novas metodologias que atraiam os alunos para a leitura, por meio de práticas dinâmicas e motivadoras, que possam mostrar aos leitores a função e importância da leitura, utilizando-se de textos que fomentem a criticidade e possibilitem ao leitor agir como sujeito ativo de sua ação comunicativa.

Tendo em vista todas essas considerações, a proposta é responder, por meio de investigação sistematizada e por intermédio do desenvolvimento de proposta interventiva, com uma amostra de alunos, ao seguinte questionamento:

<sup>3</sup> Por competência leitora, estamos aqui nos referindo ao que enfatizam os relatórios de avaliação Pisa (2000, 2003; ver OCDE, 2003; 2004), que “consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade”. Fonte: OCDE. Relatório Pisa, 2003/2004. Disponível em: <<http://www.pisa.ocde.org>>. Acesso em: 15/05/2017.

- Quais são os resultados do desenvolvimento de uma proposta de leitura de contos, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo e desenvolvida por meio de estratégias de leitura, com uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Américo Caldeira Brant?

Importa ressaltar que, embora os discentes apresentem problemas relacionados à proficiência em escrita, especificamente por estarem ainda nos níveis pré-silábico e silábico, nesta investigação a proposta é trabalhar com a leitura. Evidentemente, o reflexo se fará, progressivamente, na produção textual; contudo, essa área poderá ser objeto de futuras investigações.

Partimos do princípio de que cabe ao professor desenvolver técnicas que permitam aos alunos se apropriarem de estratégias que tornem prazeroso o ato de ler para que, a partir desse encontro entre texto e leitor, ocorra a compreensão e o desenvolvimento da capacidade crítica diante dos textos. Isso proporcionará, conforme Solé (1998), que cada um trace, progressivamente, seu próprio percurso de leitor e construa sua autonomia perante os textos que circulam na sociedade.

No âmbito das tendências que fundamentam os processos de ensino, com suas respectivas repercussões na aprendizagem, a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), linha teórica proposta por Bronckart (2012), e das mais relevantes, visto que nela o referido autor propõe uma abordagem do ensino-aprendizagem para o tratamento de questões da linguagem, cujos signos fundam a constituição do pensamento consciente humano, o que vai ao encontro do objetivo final desta pesquisa.

No que concerne à proficiência leitora, considerou-se, principalmente, os postulados propostos por Kleiman (2002, p. 50), quando afirma: “[...] a leitura é um ato individual de construção de significado que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento [...]”.

Esse embasamento teórico permite a verificação do quão importante é que o leitor se aproprie de estratégias que podem ser cognitivas (operações inconscientes, tais como o

fatiamento sintático<sup>4</sup>) e/ou metacognitivas (o leitor consegue perceber que sua estratégia não foi eficiente e retoma a leitura de outro modo) e, por meio dessas estratégias, avalia se compreendeu ou não aquilo que leu.

Vale salientar ainda que, para que haja a compreensão do que se lê, é importante que o leitor entenda que a atividade de leitura, conforme Kleiman (2002), possui dois princípios fundamentais: a coerência e a formulação de hipóteses. Para a autora, o princípio da coerência está ligado ao engajamento do leitor a partir de seus objetivos e propósitos. Sendo assim, estabelecer objetivos para a leitura é uma estratégia metacognitiva, ou seja, uma estratégia de controle do próprio conhecimento e, quanto à formulação de hipótese, é uma estratégia de leitura que implica a motivação do aluno quanto à compreensão do texto, já que, ao elaborar questões diante das dúvidas que surgiram, o leitor estará alcançando novos horizontes, em busca da ampliação dos significados presentes no texto.

Nessa perspectiva de pensamento, há ainda que se levar em consideração que toda forma de leitura autônoma, ou seja, aquela que o leitor consegue lançar mão de estratégias necessárias para a compreensão, para ser bem-sucedida, exige do leitor algum esforço que vai além do simples reconhecimento de códigos e demais caracteres; é preciso que o sujeito seja proativo no processo de leitura, conforme argumenta Solé:

[...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] (SOLÉ, 1998, p. 72).

A partir do exposto anteriormente pelas referidas autoras, no que se refere à compreensão leitora, verifica-se que esse processo de compreender o que foi lido demanda do leitor o acionamento de estratégias que o conduzam à leitura autônoma, atribuindo, assim, sentido ao que lê. Para isso, o leitor ativo lança mão de seus conhecimentos prévios, bem como realiza inferências, conforme aponta Solé (1998), relacionando o que já tem em seu acervo memorial aos novos saberes. Nessa mesma linha de pensamento, Kleiman (2002) também defende a necessidade da ativação dos conhecimentos prévios no processo de leitura

<sup>4</sup> “Fatiamento Sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever.” (KLEIMAN, 2004, p. 32).

compreensiva; para tanto, destaca que há necessidade de acionamento dos conhecimentos prévios, não apenas linguísticos, mas também textuais e de mundo.

Essas considerações teóricas foram eleitas por entendermos que vão ao encontro das necessidades observadas em nossa realidade e que é no espaço da sala de aula que o professor deve sempre buscar estratégias para melhor direcionar o conhecimento dos alunos, já que seu principal objetivo é proporcionar o desenvolvimento deles, conduzindo-os à aprendizagem significativa.

Sendo nossa motivação o interesse pela mudança no perfil leitor dos alunos do ensino fundamental, partimos do pressuposto de que, tendo como elemento deflagrador o trabalho de intervenção teoricamente fundamentado no interacionismo sociodiscursivo, baseado em atividades que fomentem o interesse e o desenvolvimento da proficiência leitora, os resultados da intervenção serão no sentido de minimizar os problemas encontrados na leitura dos alunos participantes desta pesquisa.

Entende-se também que o professor é parte essencial na motivação do aluno em sala de aula, e, como apontam diversos autores, como Solé (1998), Kleiman (2002) tudo indica que mudanças cotidianas na prática pedagógica, como forma de incentivo à leitura, podem contribuir para o favorecimento de práticas pedagógicas efetivas para a formação de leitores proficientes. A esse respeito, Solé assim se posiciona em uma entrevista à *Revista Nova Escola*:

[...] uma boa forma de um docente fomentar a leitura é mostrar o gosto por ela – quer dizer, comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, levar um exemplar para si mesmo quando as crianças forem à biblioteca. Os estudantes devem encontrar bons modelos de leitor na escola, especialmente aqueles que não possuem isso em casa [...] (SOLÉ, 1998, p. 6).

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que a escola é um ambiente privilegiado para a aquisição do letramento e, apesar dessa possibilidade não se esgotar nela, deve-se facilitar o acesso do aluno às diversas formas de leitura disponíveis na sociedade, para que assim ele possa ter sua realidade transformada e possa contribuir, afirmativamente, para também transformar a realidade em que vive.

Convém salientar que, por letramento, estamos aqui nos referindo ao que defende Magda Soares (2001), ao afirmar que é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Embora o termo acima mencionado seja considerado uma palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências

linguísticas, na segunda metade da década de 1980 alguns estudiosos passaram a discuti-lo, tornando-o objeto de pesquisa, em função do surgimento de novos fatos e ações na sociedade.

Para nortear a construção desta proposta de estudo, estabeleceu-se como objetivo geral:

- Evidenciar os resultados do desenvolvimento de uma proposta de leitura de contos, fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvida por meio de estratégias de leitura, com uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Américo Caldeira Brant.

Com vistas a responder à pergunta de pesquisa e a alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos objetivos específicos nos níveis teórico (referente à aquisição de conhecimentos), prático (referente à compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos) e metodológico (referente ao desenvolvimento da ação), apresentados a seguir, nessa sequência:

- Explorar conhecimentos referentes ao ISD, à leitura, aos gêneros e tipos textuais, especificamente sobre o gênero conto e sobre estratégias de leitura, enfatizando a inferência como importante estratégia para a compreensão leitora.
- Demonstrar, sistematicamente, o entendimento de alunos do 7º ano da Escola Estadual Américo Caldeira Brant sobre o ato de ler, sobre seus hábitos e suas habilidades de leitura, de forma a traçar um diagnóstico do perfil leitor dos participantes da pesquisa.
- Desenvolver uma proposta interventiva fundamentada no ISD, por meio de estratégias de leitura de contos, com uma amostra de alunos do ensino fundamental II.

Em termos metodológicos, a orientação foi pela abordagem qualitativa. Para evidenciar o rendimento de leitura dos participantes da pesquisa, de forma a apresentar um diagnóstico da proficiência leitora deles, foram aplicados um questionário e um teste de leitura e de compreensão de um conto, cujos dados foram analisados e descritos de forma quantiquantitativa. Conforme previsto pelo ProfLetras e com base nos resultados do questionário e do teste de leitura, foi desenvolvida uma pesquisa-ação interventiva.

Para melhor compreensão do percurso desenvolvido, este trabalho dissertativo está organizado em Introdução, que traz a conceituação do tema, a delimitação do problema, a

hipótese, a justificativa, os objetivos gerais e específicos e uma breve explicitação de termos, conforme proposto anteriormente.

No capítulo 1, são apresentadas as contribuições teóricas da pesquisa. Nele discorreremos sobre o ISD, sobre a concepção de leitura na visão de diversos autores, sobre os gêneros e tipos textuais, com ênfase no gênero conto e sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura, bem como dissertamos acerca do processo inferencial e dos tipos de inferências necessárias para a compreensão leitora.

No capítulo 2, são apresentados o contexto e os participantes da pesquisa, o método e a metodologia, as técnicas de coleta de dados para diagnóstico, com a consequente apresentação de seus resultados. Segue-se o Capítulo 3 com o plano de ação, com seu desenvolvimento e com as considerações observadas durante o processo. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com observações referentes ao alcance dos objetivos, resposta do problema, confirmação ou não da hipótese e conclusões.

## 1 VISITANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, são tecidas considerações acerca do construto teórico que dará suporte ao desenvolvimento das ações. Inicialmente, é abordado o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sob a perspectiva de Bakhtin (1929), de Vygotsky (1934-1985) e de Bronckart (2012), autores que contribuem efetivamente para o processo de ensino aprendizagem da leitura, já que, nesta perspectiva, o texto é visto como portador de sentido, isto é, como algo materializado, pensado e construído social e historicamente.

Na sequência, são abordadas as concepções de leitura e a definição de leitor crítico e autônomo, com ênfase na importância da leitura para a formação social do indivíduo. Discorreremos ainda acerca da importância do conhecimento prévio e da motivação para a eficácia da leitura, já que diversos estudos apontam que esses dois elementos estão intrinsecamente ligados à leitura compreensiva, que é o foco deste trabalho.

No que concerne à leitura, construímos um diálogo com os estudos de Bastos (1982), de Koch (2002) e ainda com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, BRASIL/ MEC/SEF (1998) e com o Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa – CBC/LP (2005), documentos oficiais que parametrizam o ensino.

Ainda neste capítulo, há uma abordagem geral sobre os gêneros e os tipos textuais, considerando a funcionalidade deles na sociedade, sob a ótica de Marcuschi (2008). Salientamos que são leituras que possibilitam ao professor um reposicionamento de sua função docente, por meio de um olhar diferente sobre o ensino e a aprendizagem de leitura.

De forma específica, apresentamos uma abordagem referente ao gênero “conto”, eleito para a fase interventiva desta pesquisa, por ser facilitador do trabalho com a língua portuguesa, oportunizando ao aluno, cada vez mais, o desenvolvimento de habilidades que lhe permitem usar o recurso da língua para produzir efeito de sentido na leitura de textos, de maneira adequada, de acordo com cada situação específica de interação social.

Finalmente são abordadas as estratégias de leitura, na concepção de Solé (1998), com ênfase no processo inferencial, conforme discutido por Dell’Isola (2001), como importante estratégia de compreensão leitora.

### 1.1 O interacionismo sociodiscursivo (ISD)

A corrente teórica do interacionismo sociodiscursivo (ISD) postula que as condutas humanas são “[...] ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”(BRONCKART, 2012, p. 13). Sendo assim, depreendemos que o ISD, ancorado na perspectiva dos trabalhos postulados por Vygotsky (1934/1985), entende que é no contexto da atividade em funcionamento que se constroem as ações sociais e suas particularidades.

É importante mencionar que os princípios postulados por Vygotsky (1934/1985), para o desenvolvimento da linguagem e que, por conseguinte, geraram as teorias que tratam da aquisição da linguagem, abordam o funcionamento psicológico do ser humano e seu comportamento a partir das relações que o sujeito mantém com outros indivíduos ao longo de sua vida.

Convém salientar que as mudanças nas proposições acerca da língua iniciaram-se no século XIX e foram se intensificando ao longo dele, quando emergiram pelas academias diversas tendências de estudos da língua, embasados nos paradigmas científicos e filosóficos vigentes.

Nessa perspectiva de mudanças, a linguagem é concebida como algo além de um instrumento de comunicação entre as pessoas; tomou para si o estatuto de ciência autônoma, a partir das proposições de Saussure (1995), quando os debates a respeito da linguagem tomaram novos direcionamentos e perspectiva, a saber, que a linguagem é uma instituição social. Com essas mudanças, nota-se, então, que a língua e os fatos socioculturais estão “entrelaçados”, como consequência da natureza da linguagem humana. Logo, a linguagem transita por todos os fenômenos sociais, históricos e culturais de um povo, constituindo, assim, a realidade.

Na perspectiva de Bakhtin (1929) a concepção de linguagem tem seu conceito ampliado, já que é considerada por ele uma forma de interação social, que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação e está em vários lugares, não se limitando à “língua” ou à “linguagem”. A linguagem, segundo Bakhtin é uma prática social, cuja realidade material – a língua – constitui-se como “[...] um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (BAKHTIN, 1929, p. 127). Como é possível observar, surge então uma nova concepção de linguagem, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação – tese que vigora até os dias atuais.

Seguindo a linha de pensamento bakhtiniana, a linguagem como prática social é mediadora do relacionamento entre os seres humanos. Assim, a intenção de quem produz a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros e a interpretação passaram a ser essenciais na construção do conhecimento.

Sob o mencionado ponto de vista em relação à linguagem, depreendemos que o aluno passou a ser visto como sujeito ativo e não apenas como um reproduzidor de modelos. Tornou-se atuante, em vez de ser passivo no momento de ler e de escutar.

Nossa perspectiva neste trabalho é a de que, por meio de atividades didático-interativas, os participantes da pesquisa possam melhorar a compreensão leitora. Já que a linguagem é um fenômeno de interação social, conforme postulado por Bakhtin (1929), entendemos que o trabalho docente deve partir do estudo entre linguagem e atividade, na perspectiva das interações professor/aluno em processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, convém salientar que, ainda segundo Bakhtin (1929), é preciso que o professor ensine, conforme a situação comunicativa, evitando assim o ensino fragmentado, por meio de palavras e frases desconexas, ou seja, deve-se ensinar por meio de práticas discursivas que permitam a reflexão, possibilitando ao aluno a percepção da intencionalidade de produção para que, observado o objetivo da atividade, ele possa associá-la à necessidade de comunicação e, assim, possa fazer sentido para ele.

Posteriormente, à luz da teoria da linguagem como interação social, merecem destaque os estudos de Bronckart (2012), a quem se atribui o arcabouço teórico conhecido como o **ISD**, que tem sido adotado em diversas pesquisas. Para Bronckart (2012, p. 13), “[...] O quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. Para tanto, nessa perspectiva, herdada dos trabalhos de Vygotsky (1934/1985), Bronckart defende a concepção de língua, como forma de ação cujo foco está na dimensão discursiva e/ou textual.

Bronckart ainda argumenta que

Os textos e/ou discursos “são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas (a língua é apenas um **construto**; frases e os morfemas são apenas recortes abstratos) e, de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social” (BRONCKART 2012, p. 14. Grifo do autor).

Entendemos que a teoria do ISD está centrada nas condições externas de produção dos textos, favorecendo a noção de gênero textual, em detrimento do tipo de texto, de maneira que as contribuições de Bronckart (2012) abarcam os pressupostos construídos com base, de um lado, na influência da psicologia da linguagem, que toma as unidades linguísticas como condutas humanas, focando as condições de sua aquisição e seu funcionamento, e, de outro, no interacionismo social, com a orientação de que as condutas humanas devam ser entendidas como ações significativas, situadas e que tenham presente, conforme Bronckart (2012, p. 13), que “[...] as propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

Diante do exposto, pode-se constatar que a teoria proposta por Bronckart (2012) concebe a língua como forma de ação, na qual os textos e/ou discursos passam a ser as únicas manifestações empiricamente observáveis da linguagem humana, ou seja, a mencionada teoria direciona o trabalho docente para atividades que sejam capazes de fazer o aluno perceber, por conta própria, a funcionalidade da língua, por meio de textos que tenham funcionalidade social, selecionando assim as informações que lhe são necessárias.

Nessa linha de pensamento postulada pelo autor aqui referenciado, não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspectos linguísticos apenas, mas, fundamentalmente o texto como portador de sentido, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e construído social e historicamente.

Para tanto, consideramos pertinente a presente abordagem para esta pesquisa, já que a lógica da teoria postulada por Bronckart (2012) reside na questão das condições externas de produção dos textos, levando em consideração o gênero como forma de comunicação e sua funcionalidade.

A respeito da interação social, Solé (1998) também destaca a importância dessa prática para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios; ou seja, segundo os referidos autores, sem interação não há aprendizagem e isso acarreta a falta de compreensão do que se lê.

Dessa forma, entende-se que é papel da escola, mas não só dela, investir em pedagogias de práticas leitoras, conduzindo os alunos para algo além da mera decifração de códigos, de maneira que os participantes possam enxergar nos textos sua funcionalidade desde que esteja atrelada ao seu meio social.

Diante disso, convém salientar que desenvolver competência leitora não é algo simples. Para Cicurel (1991), a mencionada competência resulta da conjugação e da interação de três competências: linguística, textual e cultural. A primeira permite a decifração do código linguístico a nível semântico/lexical e sintático. A competência textual permite ao leitor reconhecer que entre os elementos do texto há articulação e coerência, levando-o a distinguir um texto lírico de um narrativo ou argumentativo. Por último, a competência cultural deve ser atentamente considerada pelo professor se tiver como objetivo a eficácia da leitura.

A partir desse entendimento, torna-se compreensível a preocupação de diversos autores, ao discutirem a questão da necessidade emergente de múltiplas leituras, uma vez que somente assim pode-se realizar efetivamente as práticas sociais de letramento tão exigidas na atualidade.

Logo, é notório que não basta apenas saber ler e escrever; é necessário apropriar-se da escrita usando-a em seus mais variados níveis e funções, adequando-a às diferentes demandas sociais de leitura e escrita, haja vista a multiplicidade de textos com os quais os alunos têm contato no seu dia a dia.

Para o desenvolvimento de atividades de leitura, baseadas na perspectiva interacionista, pressupõe-se a necessária clareza sobre a leitura. Assim, segue uma breve exploração do seu histórico e de princípios que regem seu ensino.

## **1.2 A importância da leitura e seus processos**

É possível afirmar que a leitura é a habilidade intelectual mais importante desenvolvida e cultivada por uma pessoa. É um processo que vai além de decodificação de símbolos linguísticos. Ler é interpretar e compreender o que se lê, construindo a ressignificação das palavras por meio da interação entre o texto e o seu principal objeto, que é o leitor. É conexão com outro, uma vez que cada texto pressupõe autor/enunciador que, ao falar/escrever, constrói seu discurso dialógico em função do ouvinte /leitor, tecendo assim os significados implícitos nas frases, conforme afirma Kleiman (2016).

Nessa linha de pensamento, convém salientar que, embora seja um ato individual, conforme aponta Kleiman (p. 12, 2016), “[...] a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas”. Desse modo, entendemos que a leitura é caracterizada como um processo social e interativo, que possibilita ao sujeito atribuir sentido ao que lê.

Aprofundando nossos estudos acerca da leitura, podemos ainda afirmar que a leitura é uma ação complexa, entretanto natural, já que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, como afirmou Paulo Freire em *A importância do Ato de Ler*, livro publicado em 1987. Partindo dessa afirmação, compreendemos que antes mesmo de ler as palavras, a criança já faz a leitura de tudo que há em sua volta, por meio de expressões, gestos e percepção das coisas que há no mundo.

Do parecer de Freire (1987) depreende-se que a leitura de mundo precede à leitura de textos e que, quanto mais conhecimento de mundo armazenado o sujeito tiver, melhor será sua compreensão diante dos textos. Esta compreensão de que, mesmo antes de aprender o alfabeto na escola, o sujeito já lê o mundo ao seu redor, tem importância fundamental para a construção do conhecimento sobre a atividade de ensinar a ler. Cada pessoa, antes mesmo de entrar na escola, já desenvolveu sua forma particular de leitura, através de sua perspectiva e forma de ver o mundo e de seu conhecimento adquirido no dia-a-dia. Esses são fatores que devem ser necessariamente considerados no ensino de leitura. São as experiências anteriores que devem determinar as atividades de leitura em sala de aula.

Sobre isso, Koch enfatiza:

O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e inteligência de textos (KOCH, 2002, p. 53).

Cosson, por sua vez, amplia a discussão, ao argumentar que

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36).

O autor vê a necessidade de combinar esses quatro elementos como ‘processo único e contínuo’ no processamento da leitura. No entanto, faz uma análise das diversas teorias da leitura e mostra a posição que elas ocupam no ato de ler, afirmando que,

[e]m uma perspectiva tradicional, a leitura começa com o autor que expressa algo em um objeto (texto) que será assimilado pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto). Ler nessa concepção é buscar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito da leitura (COSSON, 2014, p. 37).

Partindo das mencionadas considerações, entendemos que a leitura, em sua complexidade, se constrói a partir das inúmeras experiências cotidianas com textos, que vai ampliando nossa capacidade de compreensão através da articulação de ideias armazenadas em nossa memória, juntamente com os novos elementos. Nesse sentido, através da socialização entre leitor, autor e texto, atribuímos sentido ao mundo.

É importante dizer ainda que, observadas as ponderações de Cosson (2014) e de Koch (2002), a leitura não pode ser entendida como mera decodificação. Embora esta faça parte daquela, o ato de ler exige do leitor certos requisitos necessários à construção de sentido do texto, uma vez que é necessária a extração do significado nele implícito, caracterizando um processo seletivo entre pensamento e linguagem.

Nessa perspectiva, Zimmer *et al.* (2004) enfatizam que, para que haja compreensão do que se lê, é necessária a ativação de vários aspectos como, por exemplo, o processamento de informações, suposições, inferências e conhecimentos prévios, os quais ocupam um lugar de destaque no processo de aquisição da proficiência leitora.

O entendimento é de que o conhecimento prévio enriquece a leitura que, por sua vez, é considerada um processo ativo, exigindo do leitor a predição, a elaboração de hipóteses, previsões a respeito do texto, observação dos aspectos linguísticos, gramaticais ou recursos visuais como figuras, gráficos, além dos signos não verbais e os extralinguísticos, tais como os contextuais, sociais, etc.

A esse respeito, Kleiman (1989, p. 27) afirma que a leitura “[...] implica uma atividade de procura, pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas, sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.”

Partindo dessa linha de pensamento, entendemos que a leitura não se encerra na mera decodificação de letras, já que, para sua efetiva realização, o sujeito mescla as informações apreendidas e armazenadas na memória com aquelas novas, trazidas pelo texto através não apenas do que está escrito, mas também do que se encontra implícito e pode ser percebido pelas pistas dadas ao longo do processo de ler. Nessa perspectiva, concluímos que o texto é que faz a mediação entre o autor e o leitor que, munido de seus conhecimentos prévios, vai preenchendo os espaços deixados, intencionalmente, pelo autor. É importante dizer que a mencionada atividade cognitiva, apesar de automática, requer do leitor habilidades e percepções. A esse respeito, Koch se posiciona:

[...] a atividade de interpretação do texto deve sempre fundar-se na suposição de que o produtor tem determinadas intenções e de que uma compreensão adequada exige, justamente, a captação dessas intenções por parte de quem lê: é preciso compreender-se o querer dizer como um querer fazer. (KOCH 2002, p. 160).

Para tanto, entendemos que a interpretação do que se lê deve levar em conta o contexto e a intenção nos quais o texto se fundamenta, para que, juntamente com os conhecimentos prévios, o leitor possa compreender o texto, por meio de diálogo e da reflexão, levando em consideração o que está explícito e o que está nas entrelinhas, a partir da percepção dos objetivos para os quais se realiza a leitura.

Para fins deste trabalho investigativo, importa afirmar que esses pressupostos teóricos serão considerados para o desenvolvimento das atividades de leitura no processo de desenvolvimento do plano de intervenção.

Algumas considerações referentes à leitura, tal como ela é proposta no subitem que se segue, também deverão nortear as atividades.

### **1.3 A leitura na escola**

É possível afirmar que a leitura é uma atividade rotineiramente constante na vida das pessoas. Desde o momento em que se acorda de manhã, em diferentes situações cotidianas, fazem-se inúmeras e variadas leituras, seja para tomar um ônibus em direção ao trabalho, seja para ir às compras de supermercado ou mesmo para procurar números telefônicos e marcar consulta médica, entre outras atividades. Não importa o tipo de leitura que se faz, se objetiva ou subjetiva, estamos sempre e automaticamente em atividade de leitura do mundo, ao nosso redor.

Contudo, é possível afirmar, também, que cabe à escola, instituição encarregada de difundir a cultura entre as pessoas, o trabalho sistematizado de ensino aprendizagem da leitura, tarefa que não deveria restringir-se unicamente às aulas de Língua Portuguesa. Todos os professores devem demonstrar gosto pela leitura e esforço para torná-la uma experiência prazerosa para o aluno.

Um passo importante para o trabalho com leitura em sala de aula é, sem dúvida, a compreensão do texto como um ato de comunicação unificado, num complexo universo de ações humanas, pressuposto defendido pela corrente teórica da Linguística Textual.

Sobre isso, em 2013, em entrevista concedida à *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, da Universidade de Campinas, a linguista Ingedore Villaça Koch

afirmou que a visão do ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem mudado muito a partir dos estudos de Linguística Textual. Segundo ela, a maior mudança processou-se quando

[...] se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. (KOCH, 2013, p. 12-14, grifo da autora).

Diante do exposto, podemos afirmar que o texto deve ser o elemento principal das aulas de Língua Portuguesa, apesar de sabermos que isso não deve ser exclusivo apenas da referida disciplina. Partindo do texto, o docente deve proporcionar meios para que o aluno reflita sobre a língua materna, de maneira a compreendê-la em sua totalidade e, ainda, compreendendo a funcionalidade dessa língua e as situações de uso.

Convém salientar que a ação de refletir sobre o funcionamento da língua está diretamente ligada à compreensão dos objetivos com os quais ela é estudada. Para isso é necessário o entendimento de que, muito mais do que ler e interpretar contos, crônicas, fábulas, cartazes, poemas, fichas e outros textos, a comunicação se dá também através do relacionamento com os interlocutores, pertencentes não apenas à mesma classe, mas de todo o estabelecimento escolar, e ainda de outras escolas, cidades, até outros países.

Sendo assim, o texto deve ser o objeto central do ensino e, segundo Koch (2013), cabe à escola proporcionar a socialização de uma variada gama de gêneros que circulam na sociedade, de forma a proporcionar que o discente encontre o real objetivo da leitura.

A figura 1 (que deve ser lida a partir do centro) ilustra a forma com que os mais variados gêneros textuais devem ser lidos e produzidos para que, de fato, façam sentido na vida dos alunos.

**Figura 1:** Os possíveis parceiros dos escritos das crianças, autores dos textos que eles leem ou destinatários de suas produções



Fonte: MICOTTI, 2009, p. 22.

A Figura 1 mostra a progressão e a funcionalidade de textos criados pelos alunos, enfatizando que a produção textual aproxima a criança produtora de textos da comunidade receptadora desses escritos. Para isso, considera-se o aprendizado por meio de textos e receptores reais e variados e em que o contexto de produção e recepção, bem como a estrutura adequada são de fundamental importância.

Partindo da referida concepção de trabalho com textos, a escola estará contribuindo para o desenvolvimento do espírito crítico e de autoconhecimento dos alunos, de modo que possam decidir sobre o que vão aprender, pautados na relevância que o aprendizado terá em suas vidas, a partir dos programas pré-definidos, transformando profundamente o *status* da criança, fazendo-a acreditar em seu potencial e permitindo-lhe projetar seu futuro.

Além disso, nosso entendimento é de que o trabalho com textos faz com que as crianças se envolvam em atividades que as deixam mentalmente ativas e instigam o espírito cooperativo, desenvolvendo sua personalidade.

A partir do exposto acima, pode-se afirmar que a leitura deve se realizar da escola para o mundo, uma vez que os textos produzidos pelos alunos podem construir uma ponte entre eles e a comunidade, deixando clara a necessidade e importância da condução de um trabalho com leitura e escrita em sala de aula, de modo que o aluno enxergue a funcionalidade de suas ações como leitor e como produtor de textos.

Diante disso, o que se tem observado é o emergente crescimento no número de estudos realizados na busca incessante de unir prática e teoria, em direção ao ensino de qualidade nas escolas brasileiras. Para tanto, sabemos que essa mudança de perspectiva pedagógica não é algo que deve ser proposto na escola como uma receita pronta, para solidificação do ensino, mas ser encarada como uma atitude e uma tarefa natural, por todos que estão diretamente envolvidos com a educação escolar.

Partindo dessas concepções teóricas, discutiremos, a seguir, propostas de difusão da leitura, de modo que possamos mudar o paradigma da educação nas escolas públicas, democratizando o ensino, facilitando o acesso ao saber, para que o ato de ler possa se realizar além dos muros da escola, indo ao encontro das necessidades educativas atuais, que são os fundamentos dos documentos norteadores do ensino.

Nessa perspectiva, para colaborar e direcionar o aprendizado escolar no que se refere ao ensino de leitura, os documentos de parametrização trazem abordagens bastante esclarecedoras, que visam nortear o ensino de língua materna.

Ao ler esses documentos, observa-se a preocupação deles em difundir a leitura eficiente na escola, de forma a propiciar ambiente favorável ao desenvolvimento do leitor proficiente, que domine a leitura e as capacidades cognitivas e comunicativas, ampliando o repertório de palavras e de conhecimentos de modo geral.

Vale salientar que esse encontro entre indivíduo e leitura, tão almejado no âmbito escolar, não apenas por nós professores de Língua Portuguesa, é importante para que os sujeitos se tornem capazes de compreender a diversidade de significados existentes no mundo ao seu redor, tomando consciência de seus direitos e deveres, agindo criticamente sobre as decisões de sua vida.

Partindo do pressuposto acima mencionado e defendido por documentos oficiais, no âmbito da educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ambos de abrangência nacional, seguidos da proposta curricular Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC/LP), de abrangência regional, convém discutir como tem se dado o ensino da leitura sob a ótica desses documentos oficiais.

A LDB é um documento que define e regulariza a organização da educação brasileira, com base nos princípios presentes na Constituição. A primeira foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996. Por ser de maior abrangência, é esse documento que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dando liberdade para as escolas, para os sistemas de ensino dos municípios e dos

estados, fixando normas gerais, com o objetivo explícito de oferecer subsídios para que se desenvolva no aluno o senso crítico, tornando-o capaz de resolver problemas no seu cotidiano e possibilitando-lhe exercer seus direitos e deveres como cidadão. A respeito da Língua Portuguesa, a mencionada legislação educacional vigente considera importante que seja assegurado ao aluno o pleno direito à leitura e à escrita.

Também de abrangência nacional, os PCN's têm por finalidade nortear o trabalho docente, direcionando as atividades em sala de aula, que devem ser adaptadas à realidade escolar. Nesse documento, observa-se que a escola deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. A previsão é de que a leitura ocupe lugar de extrema importância na formação do sujeito, por meio de atividades discursivas. Logo,

[...] tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, às atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27).

Conforme observado acima, o referido documento de parametrização considera que a leitura possui uma função de importância no ensino-aprendizagem dos alunos, visto que, a partir do desenvolvimento da competência leitora, ele poderá se desenvolver bem em todas as disciplinas. Neste sentido, convém ressaltar que a referida prática de leitura, que é iniciada em sala de aula, deve ser multiplicada em todos os ambientes da sociedade, local propício para contato com os diversos gêneros textuais. Segundo as orientações dos PCN's,

[u]m leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1998, p. 15).

Observando os apontamentos acima mencionados, nota-se a responsabilidade atribuída à escola para o ensino e prática de leitura, visto que, por ser um ambiente difusor de práticas de letramento, cabe a ela “organizar-se em torno de uma política de formação de leitores”, envolvendo todos os professores nessa missão e não apenas os de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, os PCN's estabelecem direcionamentos para que a leitura comece de maneira adequada em sala de aula, fazendo sentido para o aluno, de modo a que esse futuro leitor consiga atribuir sentido ao que lê. Ressalta, ainda, a importância do levantamento de hipóteses diante do texto, para que haja de fato interação entre texto e leitor, ampliando seu conhecimento de mundo. Com esse ponto de vista sobre a leitura, o referido documento salienta a importância de o professor ser exemplo para os alunos, lançando mão de métodos que, de fato, contribuam para a formação do leitor proficiente.

Nessa mesma direção, em busca de se difundir a leitura na sociedade, o CBC/LP (2005) busca oferecer às escolas mineiras uma base curricular comum que permita aos alunos terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Os dois documentos apontam caminhos a serem seguidos pelas escolas, e situam a Língua Portuguesa como constitutiva da área denominada Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Observemos, por exemplo, o que orienta o CBC/LP quanto à importância do ensino pautado na diversidade de gêneros e na efetivação da aprendizagem voltada para o exercício da cidadania:

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social. (MINAS GERAIS, 2005, p. 13).

Quanto ao seu objetivo, convém salientar que o CBC/LP não é uma revolução curricular e não introduz novos conteúdos; é uma afirmação da necessidade indispensável do mínimo que a escola deve ensinar e que os alunos devem aprender. A resolução nº 666, de 7 de abril de 2005, que obriga a implementação do CBC/LP nas escolas estaduais mineiras, estabelece que essa será a base para a avaliação de desempenho individual dos professores, das escolas e do sistema educacional, feito pelo Programa Estadual de Avaliação da Educação Básica (PROEB).

A proposta de ensino de Língua Portuguesa do CBC/LP gira em torno de um eixo central, denominado Compreensão e Produção de Textos e Suportes, abarcando um ensino voltado para a formação de leitores e produtores de textos, atuantes no que diz respeito ao manejo dos discursos. É um documento que faz referência à linguagem como constituinte das

peças como sujeitos do discurso, posicionando-as, do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade.

Quanto à concepção de linguagem proposta pelos PCN's, funda-se no acontecimento, tornando essencial para sua análise o processo de produção de discursos e, conseqüentemente, o uso social dela, que passa a ser objeto de estudo. Até então, não se extrapolava o nível da frase; também não se focalizava o uso linguístico, o implícito, o relacionamento entre os interlocutores, o contexto, os elementos extralinguísticos. A partir daí, a linguagem passa a ser vista como lugar de interação humana, não cabendo mais uma visão monológica, pois no próprio monólogo há um dialogismo, como afirma Bakhtin. Desse modo, não há como separar a linguagem de seu contexto social.

O CBC/LP dispõe sobre o que ensinar, ou seja, que saberes devemos incluir no currículo da disciplina e, sobretudo, sobre como ensinar. Explicita os objetivos e a concepção do documento de que preparar e qualificar o aluno para o exercício da cidadania implica no reconhecimento do “[...] acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público que as exigem, (que é) condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social” (CBC/LP, 2006, p. 13).

Esse documento, apresenta o novo currículo do Conteúdo Básico Comum para a educação básica, como instrumento que visa dar maior unidade ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede de ensino, que se concretiza na prática docente, de acordo com os princípios e afirmação da cidadania em todas as suas dimensões, mediante o resgate de princípios históricos construídos na área da educação, como a relação entre trabalho, ciência e cultura, colocando os estudantes na centralidade dos processos educativos. Além disso, reafirma a ideia de que existe um conteúdo básico de Língua Portuguesa que é necessário e fundamental para a formação do sujeito crítico e que deve ser aprendido (e apreendido) por todos os estudantes da Educação Básica.

Essas são considerações que nos levam a concluir que os documentos que parametrizam o ensino apontam a leitura como ponto de partida para o desenvolvimento intelectual do aluno, de modo que este possa ser capaz de expor sua opinião, de forma democrática, modificando-se e modificando a sociedade ao seu redor.

Na seção seguinte, contextualizaremos, de forma cronológica, sobre os gêneros e tipos textuais, na perspectiva do ensino da língua materna, já que a proposta prevê o trabalho com o gênero conto.

## 1.4 Gêneros e tipos textuais

Sabe-se que, até a década de 1970, o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa era feito por meio de etapas. A primeira ia até a criança ser alfabetizada, aprendendo o sistema de escrita. Já a seguinte começava quando ela tinha o domínio básico dessa habilidade, sendo convidada a produzir textos, a notar as normas gramaticais e a ler produções clássicas. A linguagem era entendida apenas como expressão do pensamento.

Avançando para a década de 1980, o cenário educacional brasileiro tomou novos rumos e o ensino passou a ser visto como contínuo e as etapas de aprendizagem deveriam ser por meio de sucessão, em que um conhecimento está atrelado a outro, construindo a rede de conhecimento cognitivo, conforme os documentos de parametrização.

Dados os novos rumos tomados pela educação, a linguagem passou a ser vista também como instrumento de comunicação, que envolve um interlocutor e uma mensagem que precisa ser compreendida. Assim, os gêneros passaram a ser vistos como importantes instrumentos de transmissão da mensagem; por isso o aluno precisa conhecer cada um deles, suas características e passar a reproduzi-los na escrita e também identificá-los nos textos lidos.

Em pouco tempo, surgiram as correntes acadêmicas que discutiam assuntos relacionados à linguagem. Bakhtin (1895-1975) apresentou uma nova concepção de linguagem, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação, concepção que permanece até os dias de hoje. Nessa perspectiva, o aluno passou a ser visto como sujeito ativo, capaz de interagir com o texto e dele se tornar coautor, a partir da criação de novos sentidos atribuídos ao que é lido. Os gêneros textuais passaram a sustentar o trabalho escolar nesta nova visão educacional, tanto que é impressionante a quantidade de obras e pesquisas voltadas para essa temática.

Para prosseguirmos com a discussão, convém destacar a diferença entre gêneros e tipos textuais. O estudo dos gêneros textuais não é algo novo. O que hoje se observa é uma nova visão do tema. A expressão “gênero”, na tradição oriental, esteve ligada especialmente aos gêneros literários, cuja análise foi feita desde Platão, passando pela Idade Média, pelo Renascimento, até os primórdios do século XX.

Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura. Segundo Swales (1990, p. 33), “[...] hoje, gênero é facilmente usado para se referir a uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.” Assim, é observável na atualidade o uso da noção de gênero textual em diversas ciências,

como a sociologia, a antropologia, a etnografia, a retórica e a linguística, sendo esta última a base de nossa análise sobre a noção de gênero neste trabalho.

Uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e a natureza do discurso surgiu com Aristóteles, no capítulo 03 da Retórica, quando ele diz que há três elementos compondo o discurso: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e por fim aquele a quem se fala. Assim, Aristóteles estabeleceu três gêneros do discurso, cuja construção teórica associa formas, funções e tempo. A visão aristotélica sobre as estratégias e estruturas dos gêneros foi desenvolvida amplamente na Idade Média.

Atualmente, o estudo dos gêneros tomou uma perspectiva diferente daquela exposta por Aristóteles, uma vez que os gêneros textuais vêm se tornando cada vez mais multidisciplinares. Sob a ótica de Marcuschi (2008), dissertaremos acerca dos gêneros e tipos textuais.

Sabe-se que é impossível se comunicar verbalmente sem fazer uso de algum gênero, pois toda comunicação verbal se processa por meio de textos realizados em algum gênero, conforme afirma Bakhtin (1979). Dada a realização da comunicação verbal, por meio de algum texto que pertence a determinado gênero, nota-se a importância da noção de “gênero textual” no trato sociointerativo da produção linguística, que também pode ser vista como “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Neste trabalho adotaremos a primeira nomenclatura.

Diversos aportes teóricos, como Carolyn Miller (1984) e Bronckart (2012, p.103) afirmam que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite inferir que os gêneros textuais operam em certos contextos como forma de legitimar a ação discursiva.

Segundo Bakhtin (1979, p. 155), [...] “gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que representam padrões sociocomunicativos característicos definidos, composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Quanto ao tipo textual, segundo Bakhtin,

[...] designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequência retórica) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais (BAKHTIN, 1979, p. 154. Grifo do autor).

Como podemos observar acima, os gêneros textuais estão atrelados à tipologia, porém observa-se que a tipologia textual é bastante limitada, pois, conforme Bakhtin (1979), abrange meia dúzia de categorias conhecidas, como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, e sem possibilidade real de aumentar. Os tipos textuais são caracterizados por propriedades linguísticas, como vocabulário, relações lógicas, tempos verbais e construções frasais.

Os gêneros textuais são mais abrangentes, podendo citar carta pessoal, bilhete, cardápio, piada, conto, crônica, reportagem, lista de compra e muitos outros. Neste sentido, entende-se que os gêneros não são modelos estanques; ao contrário, são formas culturais e cognitivas de ação social e entidades dinâmicas, já que estão corporificados de modo particular na linguagem.

Diante do exposto, convém ressaltar que, apesar de suas particularidades, gêneros e tipos textuais não devem ser vistos numa perspectiva dicotômica, já que eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. Toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística, em situação real, recorreremos a algum gênero textual, quer seja em situações formais, quer sejam informais.

Se observarmos uma carta pessoal, como gênero textual que é, certamente encontraremos nela todos as sequências tipográficas. Porém é notório que sempre em um determinado texto sobressai uma tipologia textual, e isso pode ser observado em diversos gêneros que, por sua vez, cumprem uma função comunicativa determinada de acordo com o contexto.

Assim, no trabalho docente, deve-se ter a cautela de apontar detalhadamente a diferença entre tipos e gêneros textuais, conforme argumenta Marcuschi (2008), realizando um trabalho direcionado para os gêneros, uma vez que possuem maior gama de possibilidades textuais que, seguindo a posição bakhtiniana, inserem as definições apresentadas de forma muito mais operacionais do que formais. Dessa forma, na noção de tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadoras; para a noção de gênero dominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos. Nesse sentido, emerge uma questão que causa bastante dúvida na hora de caracterizar um texto segundo seu gênero. Esta questão Marcuschi (2008) chama de intergenericidade.

Sabemos o quanto é difícil chegar à denominação dos gêneros. No dia-a-dia, ao produzirmos um texto, costumamos designar o gênero que produzimos. Contudo, se pensarmos em toda a complexidade que envolve a linguagem, sabemos que não é tão fácil determinar o nome de cada gênero. Muitos autores já discutiram essa questão, em especial

Bakhtin (1979). Para ele, os gêneros se imbricam e se interpenetram para constituírem novos gêneros. Isso se comprova quando nos deparamos com um gênero que possui função de outro. Então como resolver essa questão dúbia? Para isto, Marcuschi aponta os seguintes critérios:

- 1- Forma estrutural (gráficos; rodapé; debate; poema);
  - 2- Propósito comunicativo (errata; endereço);
  - 3- Conteúdo (nota de compra; resumo de novela);
  - 4- Meio de transmissão (telefonema; telegrama; e-mail);
  - 5- Papéis dos interlocutores (exame oral; autorização);
  - 6- Contexto situacional (conversação esp.; carta pessoal).
- (MARCUSCHI, 2008, p. 164).

Observados os critérios acima mencionados, convém salientar que vários deles podem atuar em conjunto; o certo é que se deve analisar o propósito comunicativo na hora de designar a qual gênero pertence determinado texto. Assim, observada a questão da intergenericidade dos gêneros, é conveniente distinguir esta da heterogeneidade tipológica, já que enquanto a primeira é a realização de um gênero com função de outro, como por exemplo, um texto publicitário com características de uma bula de remédio. Já a ocorrência do segundo, concretiza-se, segundo Marcuschi (2008), quando um gênero apresenta em sua composição sequências de vários tipos textuais, como por exemplo um texto dissertativo que apresenta sequências descritas, injuntivas e outras.

Na seção seguinte, dissertaremos acerca do gênero conto, que foi escolhido por nós para executar o plano de ação.

## 1.5 O gênero conto

Sobre o gênero conto, é possível afirmar, com base em Magalhães Júnior (1972), que é a manifestação literária de ficção mais antiga da humanidade e também a mais generalizada, já que existia entre os povos, antes mesmo do conhecimento da linguagem escrita. Segundo esse estudioso, foi um gênero que esteve presente na Grécia antiga, desde o início de sua civilização, cujo compilador pioneiro foi o poeta e gramático Partênio de Nicéia. Magalhães Júnior (1972, p. 9) afirma que “[...] na antiguidade, o conto tanto podia constituir uma história isolada, independente, como vir inserido, incidentalmente, no corpo de uma narrativa mais extensa”.

Quanto à finalidade, esse tipo de ficção, segundo Gotlib (1985), tem por objetivo narrar histórias, em geral curtas, obedecendo às características próprias desse gênero que, nascido da oralidade, por meio do ato de (re)contar e ouvir histórias, é impossível determinar

o início dessa prática, já que ela nos remete a tempos remotos, nos quais ouvir e recontar histórias eram práticas essenciais para a permanência dos povos antigos, no intuito de perpetuar a cultura e manter crenças a cultura e tradição dos povos antigos, cultuando e perpetuando costumes, crenças e tradições.

Conforme estudos de Gotlib (1985), acredita-se que os povos egípcios foram os pioneiros na arte de narrar, aproximadamente a 4000 anos a. C. Contudo, observa-se em *As mil e uma noites*, datada de mais ou menos o século VI, a efetiva consolidação do gênero conto. Entretanto, somente no século XIX, através dos irmãos Grimm que, além de contar, recriavam os contos, dando-lhes nova roupagem, é que o referido gênero ganhou mais espaço enquanto criação literária.

Ainda segundo essa mesma autora, quanto à estrutura, o conto é uma forma narrativa breve, em que o autor economiza meios narrativos, mediante, por exemplo, contração de impulsos e condensação de recursos. Assim, todos os elementos que não estiverem contribuindo para a sedução do leitor, devem ser suprimidos. Convém salientar que a brevidade a que se refere Gotlib não tem a ver propriamente e simplesmente com o tamanho do texto. A esse respeito a referida autora afirma que a base diferencial do conto é a sua contração: a condensação da matéria para que apenas os melhores momentos sejam apresentados.

Corroborando essa ideia de condensação, Bosi (2001, p. 7) observa que, “[...] se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço, todas as possibilidades da ficção. [...] daí ficarem transpostas depressa as fronteiras que no conto separam o narrativo do lírico, o narrativo do dramático.” Sendo assim, é possível afirmar que o conto possui todas as características das narrativas longas, bem como de outros gêneros.

Outra característica importante do conto é quanto à sua linearidade, ainda segundo Bosi (2001), que não aprofunda no estudo da psicologia das personagens, nem nas motivações de suas ações. Ao ler um conto, é possível observar que sua estrutura obedece às características próprias do gênero, sendo sua linha horizontal, breve, mas nem por isso superficial. É a partir de sua extensão, cuja brevidade é peculiar, que se nota a principal característica desse gênero.

A partir dessa discussão, pode-se ressaltar que, enquanto narrativa, o conto apresenta características bastante específicas, que possibilitam o dinamismo da leitura, já que, conforme apontado por Edgar Allan Poe, pode ser lido de uma vez só. Além de ser uma narrativa curta, tanto em extensão quanto do tempo em que se passa, possui linguagem simples, acessível e direta; todas as ações se encaminham diretamente para o desfecho, envolve poucas

personagens e as que existem se movimentam normalmente em torno de uma única ação, que se passa em um só espaço; constitui um só eixo temático e um só conflito.

O que observamos ao trabalhar com contos é que o deleite conferido aos leitores é em função das mencionadas características, que facilitam a percepção do leitor em relação ao tema abordado no texto e que, por muitas vezes, coincide com a vida real, o que faz com que o leitor se identifique com esse gênero.

Como os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens e enredo. Possui estrutura fechada, desenvolve uma história e apenas um clímax. Outras características intrínsecas ao conto podem ser observadas no fragmento a seguir:

O segredo do conto é promover o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados tendo em vista a construção deste efeito. Neste sequestro temporário existe uma força de tensão num sistema de relações entre elementos do conto, em que cada detalhe é significativo. O conto centra-se num conflito dramático em que cada gesto, cada olhar são (*sic*) até mesmo teatralmente utilizado pelo narrador. Não lhe falta a construção simétrica de um episódio, num espaço determinado. Trata-se de um acidente de vida, cercado de um ligeiro antes e depois (GOTLIB, 1985, p. 33).

Convém lembrar que os efeitos citados por Gotlib referem-se aos elementos da narrativa, tipologia textual na qual o conto encontra-se inserido. Vale lembrar que existem vários tipos de conto (fantástico, aventura, conto psicológico, suspense, social, terror e outros).

Especificamente neste estudo, visando perseguir as hipóteses aqui delineadas, optamos por trabalhar com contos de terror, em função da expectativa e curiosidade que esse gênero causa no leitor, de maneira geral, e principalmente nos adolescentes, despertando assim grande interesse e gosto pela leitura, ingredientes essenciais para se desenvolver a proficiência leitora, conforme apontado por (SOLÉ, 1998).

A referida preocupação em despertar o interesse do leitor em relação ao texto advém de nossa grande preocupação com o ensino da leitura em sala de aula, visto ser esse assunto um tema bastante delicado e ao mesmo tempo essencial para a formação do aluno.

Entendendo a leitura e a escrita como “[...] atividade[s] dialógica[s] que ocorre[m] no meio social através do processo histórico da humanização”, no dizer de (FREIRE, 1987, p. 11. Grifos do autor), pode-se afirmar que buscamos aqui retomar, brevemente, a questão da leitura na escola para, então, analisarmos o gênero ‘conto’ e os motivos pelos quais o escolhemos para nortear nosso trabalho.

Diante do exposto, acreditamos que o ato de leitura deve ter propósito claramente definido na prática: quem lê sabe o quê e para quê está lendo. Porém o que se observa na escola é uma leitura mecanizada, apenas para cumprir tarefas, sem desenvolver as habilidades reais de leitura e de compreensão.

Logo, podemos afirmar que, nos moldes como o processo de aquisição da leitura é praticado na escola, lamentavelmente perde sua significância. Observemos o que pontua Scoz:

[...] a construção da leitura e da escrita depende das ocasiões sociais que aproximam a criança da linguagem. Sendo assim, a presença do meio e o contato da criança com materiais de leitura e escrita são indispensáveis para a construção de um conhecimento, cujo valor social e cultural não se pode esquecer (SCOZ, 2004, p. 69).

A partir do exposto acima, podemos inferir que o meio é fator determinante para a realização e consolidação da leitura. Entretanto, o que percebemos nas escolas é que os textos que nela circulam, normalmente aqueles previstos no livro didático, não dinamizam a interação entre a obra e o interlocutor. Diante disso, acreditamos que nossa intervenção poderá, por meio do conto, colaborar para despertar o gosto pela leitura nos participantes pesquisados, contribuindo para melhorar a compreensão leitora deles.

Seguindo este apontamento e visando despertar o gosto pela leitura, entendemos que a escolha do material e a forma de se realizar o trabalho em sala de aula estão intrinsecamente ligadas aos resultados que objetivamos. Para tanto, convém salientar que diversos são os fatores que interferem na formação de leitores críticos e autônomos em sala de aula, desde o difícil acesso dos alunos aos variados tipos de textos, perpassando por falta de infraestrutura da biblioteca escolar, até mesmo por questões mais graves, como a formação do professor que, não adquirindo fundamentação teórica e metodológica, não consegue articular estratégias que despertem gosto pela leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, diante dessa nossa percepção e inquietação, e a partir dos pressupostos teóricos, surge a importância da inserção do gênero ‘conto’ em sala de aula, de forma inovadora, interativa e por meio de estratégias didático-metodológicas, a fim de potencializar as proficiências de leitura e de escrita do aluno. Convém salientar que, no processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Quanto mais se lê, mais facilidade se tem para escrever; é um ‘caminho de mão dupla’, enquanto a leitura vai, automaticamente a escrita vem.

Conforme afirma Cagliari (1994) citado por Massini e Cagliari<sup>5</sup> para escrever uma pessoa precisa apenas reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, ‘se não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado’.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ser humano desenvolve compreensão e interpretação do mundo baseado em suas diferentes experiências construídas em interação com o meio social – representações cognitivas – e reproduzidas por meio de discursos-representações linguísticas (MARCUSCHI, 2007). Nessa linha, compreendemos que a leitura é uma prática social, ou ainda

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Partindo da necessidade da inserção de leituras interativas em sala de aula, cujo interesse parta do aluno, entendemos que a sedução proporcionada pelo conto de terror irá contribuir para o ensino de leitura compreensiva, já que o processo de criação desse gênero aguça a curiosidade e a expectativa do leitor, em função das ações desenvolvidas pelos protagonistas de uma história de terror que, geralmente, são enigmáticas e instigam a curiosidade e o senso investigativo.

É importante registrar que, para o bom entendimento do conto, o aluno deverá conhecer previamente a estrutura da narrativa para compreender o texto em sua totalidade e abrangência.

Para tanto, no que se refere à estrutura, esse tipo de narrativa apresenta-se da seguinte maneira: (i) apresentação ou situação inicial: o narrador explica algumas circunstâncias da história, apresenta a época, o local e os personagens que participam da narrativa, os espaços e as personagens são apresentados em uma situação que pode ser de desequilíbrio ou de tensão; (ii) complicação: início das adversidades ou dos conflitos em que as personagens principais são envolvidas; (iii) clímax: momento de maior tensão, estágio em que as personagens centrais chegam a um ponto tal que não é mais possível adiar o desfecho; (iv) desfecho ou resolução: ocorre quando a complicação é solucionada; (v) situação final: uma nova situação é estabelecida.

<sup>5</sup> MASSINI-CAGLIARI, G. *Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura?* Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ALB, n<sup>o</sup> 23, junho/1994.

Para exemplificar, no quadro 1, a seguir, é apresentada a estrutura do conto, a partir de uma narrativa de aventura, retirada do livro didático do sétimo ano no Ensino Fundamental.

**Quadro 1:** Estrutura de uma narrativa de aventura

Estrutura da Narrativa	Trechos de “A criatura”
<p><b>Situação Inicial</b> – O narrador explica algumas circunstâncias da história. Apresenta a época, o local e os personagens que participam da narrativa.</p>	<p>“A tempestade tornava a noite ainda mais escura e assustadora. Raios riscavam o céu de chumbo e a luz azulada dos relâmpagos iluminava o vale solitário, penetrando entre as árvores da floresta espessa. Os trovões retumbavam como súbitos tiros de canhão, interrompendo o silêncio do cenário [...].</p> <p>Alimentadas pela chuva insistente, as águas do rio começavam a subir e a invadir as margens, carregando tudo o que encontravam no caminho. Barrancos despencavam e árvores eram arrancadas pela força da correnteza, enquanto o rio se misturava ao resto como se tudo fosse uma coisa só. Mas algo... ou alguém... ainda resistia.”</p>
<p><b>Complicação</b> – Fase em que se inicia o conflito entre personagens</p>	<p>Agarrado desesperadamente a um tronco grosso que as águas levavam rio abaixo, um garoto exausto e ferido lutava para se manter consciente e ter alguma chance de sobreviver. Volta e meia seus braços escorregavam e ele quase afundava, mas logo ganhava novas forças, erguia a cabeça e tentava inutilmente dirigir o tronco para uma das margens.</p> <p>De repente, no período de silêncio que se seguia a cada trovão, ele começou a ouvir um barulho inquietante, que ficava mais e mais próximo. Uma fumaça esquisita se erguia à frente, e ele então compreendeu: era uma cachoeira! [...]</p> <p>Num pulo desesperado, agarrou o ramo de uma árvore que ainda se mantinha de pé perto da margem e soltou o tronco flutuante, que seguiu seu caminho até a beira do precipício e nele mergulhou descontrolado.</p> <p>A tempestade prosseguia e cegava o garoto, o rio continuava seu curso feroz e a cachoeira rosnava bem perto de onde ele estava. De repente, percebeu que a distância entre uma das margens e o galho em que se pendurava talvez pudesse ser vencida com um pulo. Deu um jeito de se livrar da camisa molhada, que colava em seu corpo e tolhia seus movimentos. Respirou fundo para tomar coragem. Se errasse o pulo, seria engolido pela queda-d’água... mas, se acertasse, estaria a salvo. Viu que não tinha outra saída e resolveu tentar. Tomou impulso e [...] conseguiu alcançar a margem. [...].</p>
<p><b>Clímax</b> – Momento de maior tensão, estágio em que o conflito entre os personagens centrais chega a um ponto tal que não é mais possível adiar o desfecho.</p>	<p>Ficou de pé meio vacilante e examinou o lugar em torno, tentando decidir para que lado ir. Foi quando ouviu um rugido horrível, que parecia vir de bem perto. Correu para o lado oposto, mas não foi longe. Logo se viu encurralado em frente a um penhasco gigantesco, que barrava sua passagem. O rugido se aproximava cada vez mais.</p> <p>Estava sem saída. De um lado, o penhasco intransponível; de outro, uma fera esfomeada que o cercava pronta para atacar. Então, viu um buraco no paredão de pedra e se meteu dentro dele com rapidez. A fera o seguiu até a entrada da caverna, mas foi surpreendida. Com uma pedra grande que achou na porta da gruta, o garoto golpeou a cabeça do animal com toda a força que pôde e a fera cambaleou até cair, desacordada. Já fora da caverna, ele examinou o penhasco que teria que atravessar antes que o bicho voltasse a si. [...].</p> <p>Foi quando uma águia enorme passou voando bem baixo e o garoto a agarrou pelos pés, alçando voo com ela. Vendo-se no ar, olhou para baixo, horrorizado. Se caísse, não ia sobrar pedaço. Segurou com firmeza as compridas garras do pássaro e atravessou para o outro lado do penhasco.</p>
<p><b>Desfecho</b> – Solução de um ou mais conflitos apresentados na</p>	<p>O outro lado tinha um cenário muito diferente. Para começar, era dia, e o sol brilhava num céu sem nuvens sobre uma pista de corrida cheia de obstáculos, onde se posicionavam motocicletas devidamente montadas por pilotos de macacão e capacete, em posição de largada. Apenas em uma das motos não havia ninguém. A águia deu um</p>

narrativa.	<p>voos rasantes sobre a pista, e o garoto se soltou quando ela passava bem em cima da moto desocupada. Assim que ele caiu montado, foi dado o sinal de largada.</p> <p>As motos aceleraram ruidosamente e partiram em disparada, enfrentando obstáculos como rampas, buracos e lamaçais. O páreo era duro, mas a motocicleta do garoto era uma das mais velozes. Logo tomou a dianteira, seguida de perto por uma moto preta reluzente, conduzida por um piloto de aparência soturna. [...].</p> <p>Inclinando o corpo um pouco mais, o garoto conseguiu acelerar sua moto e aumentou a distância entre ele e o segundo colocado. Mas o piloto misterioso tinha uma carta na manga: num golpe rápido, fez sua moto chegar por trás e, com um movimento preciso, deu uma espécie de rasteira na moto do garoto.</p> <p>A motocicleta derrapou e caiu, rolando estrondosamente pelo chão da pista e levantando uma nuvem de poeira. O garoto rolou com ela e ambos se chocaram com violência contra uma montanha de terra, um dos últimos obstáculos antes da chegada. A moto negra ganhou a corrida, sob os aplausos da multidão excitada, e o garoto ficou desmaiado no chão. Com um sorriso vitorioso, Eugênio viu aparecer na tela as palavras FIM DE JOGO. Soltou o joystick e limpou na bermuda o suor da mão. [...]” (BERGALLO, 2005, p. 37-44).</p>
------------	--

Fonte: Adaptado de REUTER, 2002.

Na próxima seção discutiremos acerca das estratégias de leitura e suas contribuições para o desenvolvimento da proficiência leitora.

## 1.6 Estratégias de Leitura

As estratégias de leitura são, segundo Solé (1998), ferramentas de leitura necessárias para o desenvolvimento do leitor proficiente. Para a autora, são “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ (1998, p. 70). O entendimento é de que as estratégias permitem ao leitor executar com autonomia o percurso necessário para a leitura compreensiva, processo que tem início antes mesmo da leitura, quando o leitor ativo aciona, inconscientemente, algumas estratégias para que consiga dar sentido ao texto, de forma que possa usá-las também durante e após a leitura, conforme expõe Solé.

Evidentemente que em nossas ações docentes, visando o sucesso de nossos alunos, no que se refere a leitura e compreensão textual, buscamos em sala de aula estratégias particulares, que nos auxiliem na execução da referida tarefa, de maneira que primeiramente os leitores sintam-se motivados diante do texto, agindo ativamente sobre ele, construindo o sentido necessário para entendê-lo.

É sabida que a capacidade de pensamento estratégico é o que possibilita regular as ações diante dos problemas, agindo de forma coerente, avançando ou recuando diante de determinada situação. No campo da leitura, é possível afirmar ainda que a utilização de

estratégias tem por finalidade entender os sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos.

Kleiman (2009) interpreta que a atividade de leitura corresponde a uma interação a distância entre leitor e autor, via texto. Nesse processo de leitura, o sentido do texto é revelado a partir da tríade autor-leitor-texto.

Na perspectiva da leitura interativa, nosso foco neste trabalho é o leitor, ao se situar diante dos elementos que compõem geram a informação que nele se processa, possibilitando-lhe seguir em busca de níveis mais elevados na leitura.

Para o ensino de leitura na escola, as estratégias de leitura possibilitam ao aluno processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. Isso vai ao encontro do que postula Kleiman (2004), segundo a qual há todo um processo interativo em jogo, em que o leitor utiliza dos diversos níveis de conhecimento, os quais estes interagem entre si. Kleiman (2004, p. 13) enfatiza que “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.”

Para se propiciar a interação necessária à compreensão leitora, é necessário lançar mão de estratégias que facilitem essa interação entre o texto e o leitor que, sendo inexperiente, não conseguirá extrair da leitura os elementos fundamentais para a compreensão.

A esse respeito, Solé (1998, p. 155) expõe que “[...] ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa.” Logo, a aplicação de estratégias em sala de aula implica a transformação do leitor passivo em leitor ativo, capaz de ler compreensivamente, por meio de organização do pensamento estratégico que, embora não funcione como “receita”, para ordenar a ação, sem dúvida, oportuniza avançar seu curso em função de critérios de eficácia.

Ainda de acordo com a referida autora, as estratégias de leitura são os mecanismos necessários para o desenvolvimento do sujeito enquanto leitor proficiente crítico e reflexivo. O uso dessas “táticas” possibilita a compreensão e a interpretação, de forma independente, dos textos. Convém esclarecer que, as atividades de compreender e interpretar são complementares, entretanto percorrem cominhos distintos no texto para se realizarem.

Partindo da afirmação acima, acerca do processo de compreender e interpretar, salienta-se que, segundo Antunes (2003), a interpretação se realiza por meio de “elementos gráficos, tais como as palavras, os sinais e as notações, que funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, e que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões”.

Já a compreensão, ainda segundo a mencionada autora, não é dependente apenas do texto. Ela é obtida por meio da associação entre o que está escrito no texto, paralelamente às informações prévias com as quais o leitor chega, derivadas de seu próprio conhecimento de mundo e das relações simbólicas que com ele estabelece.

Diante disso, todo esse movimento feito pelo cérebro durante a leitura, cujo objetivo é compreender o que está lendo, parte do que está posto no texto associado ao que a partir dele é inferido, abrindo assim um horizonte de entendimento, por meio do preenchimento de lacunas.

Sobre isso, sob o ponto de vista de Van Dijk (*apud* ANTUNES, 2003 p. 67)<sup>6</sup> “[...] os textos são inevitavelmente incompletos e que um texto hipercompleto seria incoerente, além de comunicativamente inadequado”. Então, ser leitor é construir o próprio saber sobre o texto, articulando conhecimentos, interpretando e compreendendo para assim atribuir sentido ao que lê.

Há que se ressaltar que o movimento de construção do sentido do texto, realiza-se através das estratégias cognitivas<sup>7</sup> e metacognitivas<sup>8</sup> desempenham um importante papel para esse aprendizado e, por conseguinte, para a formação e o desenvolvimento do leitor proficiente. Diante disso, surge um questionamento: o que é uma estratégia e para que serve?

Para responder a esse questionamento, observa-se a definição de Valls (*apud* SOLÉ, 1998, p. 69)<sup>9</sup>. A referida autora ressalta que a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos: sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.

Então, o que se percebe é que as estratégias não detalham nem prescrevem totalmente o curso de determinada ação, mas são importantes aliadas que provocam no leitor suspeitas inteligentes sobre o caminho mais adequado a seguir.

<sup>6</sup> KINSTCH W., VAN DIJK, T. A. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Presss, 1982.

<sup>7</sup> “Estratégias cognitivas em leitura designarão os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” (KATO, 1995, p. 124).

<sup>8</sup> “Estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.” (KATO, 1995, p. 124).

<sup>9</sup> VALLS, E. (1990) *Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentais*. Una proposta referida a l'Àrea de la Història. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona, 1990.

Solé, ao descrever as características das estratégias diz o seguinte:

[...] Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema correto [...] as estratégias envolvem auto direção e autocontrole. (SOLÉ, 1998, p. 69).

Mediante o exposto, entende-se que, devido à sua auto direção, componente essencial das estratégias, ao acioná-las, o leitor poderá supervisionar e avaliar o próprio comportamento, em virtude dos objetivos que o guiam na leitura, podendo modificá-los, caso haja necessidade.

Dessa forma, compreendemos, à luz de Solé (1998, p. 70), que as implicações decorrentes da afirmação acima são duas: a primeira é que “precisamos ensinar estratégias para a compreensão dos textos”, já que elas não emergem sozinhas durante o ato de leitura. A outra implicação é que “o que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções”.

Diante do exposto, podemos afirmar que é necessário que, ao ensinar estratégias de compreensão leitora aos alunos, o professor deva fazer prevalecer a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem grandes dificuldades para situações de leitura múltipla e variada, garantindo a aprendizagem significativa do discente, contribuindo para seu desenvolvimento global e ainda estimular suas competências leitoras

Seguindo a linha de pensamento de Solé, consideramos que as estratégias de leitura não podem ser tratadas como técnica e sim como um caminho pelo qual o leitor aprende a monitor sua leitura, a fim de compreender o texto, já que a mentalidade estratégica, ainda conforme a referida autora, tem como característica a capacidade de buscar a solução dos problemas, conduzindo o leitor a processar o texto e a mobilizar diferentes níveis de conhecimento para a construção da compreensão coerente.

Quanto à maneira de se utilizar as estratégias de compreensão de texto, Solé (1998), pontua que as estratégias de leitura compõem-se de ações que devem ser utilizadas em etapas (antes, durante e depois da leitura), sempre contando com a participação ativa e reflexiva do aluno-leitor. Convém destacar que essas ações terão graus de dificuldade variados, a depender da clareza e coerência do conteúdo dos textos, do grau do conhecimento prévio do leitor e ainda das estratégias que ele desenvolverá para a compreensão desse texto, remetendo sempre ao conhecimento já armazenado ao longo da vida.

É importante registrar que, uma vez aprendidas as estratégias de leitura, o leitor poderá usá-las sempre que necessário, ao longo da vida, em diferentes situações, aprimorando-as cada dia mais, em virtude de sua experiência de mundo e de leitura.

Solé (1998, p. 89) deixa claro que as estratégias são passíveis de trocas; portanto, expõe os passos que poderão auxiliar neste início: “[...] motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento das previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.” Diante disso, a referida autora defende a ideia de que nenhuma leitura deveria ser iniciada sem os leitores estarem motivados. Para se encontrar sentido no texto, a motivação é essencial. Para motivar o leitor, é necessário que se encontrem os objetivos do texto, a despeito de serem inúmeros. Porém, em sala de aula, o professor deve se ater ao ensino de compreensão textual, que é seu objetivo maior.

No que se refere à revisão e atualização do conhecimento prévio, entende-se que o professor deve conduzir de maneira motivadora, ativando nos alunos seus conhecimentos armazenados, atraindo o aluno para a leitura prazerosa, numa troca de conhecimento a respeito do assunto tratado. Considera-se esse momento de grande importância, pois mesmo que o aluno não tenha conhecimento sobre o assunto, certamente a interação entre aluno/texto/professor, sem dúvida, ajudará na construção do conhecimento.

Outro passo para a leitura eficiente, elencado por Solé (1998), parte do princípio de que toda leitura implica num processo contínuo de formular e de verificar hipóteses e previsões sobre o que tratará o texto. Para estabelecer previsões, o professor poderá conduzir os alunos à observação dos aspectos pertinentes ao texto proposto, tais como a estrutura, o título, as ilustrações, o cabeçalho, o que se conhece sobre o autor, e mostrar-lhes o quanto esses aspectos permitem entrever o conteúdo do texto. Depois, os induzirá a formularem perguntas objetivando dar sentido ao ato de ler. Através das perguntas, o professor poderá inferir a real situação dos alunos com relação à compreensão do texto e propor novas reflexões; tudo isso ajudará na construção do significado do texto.

Seguindo seu texto, a autora em questão expõe alguns passos a serem executados durante a leitura, que é o momento no qual surgem os erros (interpretações falsas) e as lacunas na compreensão (a sensação de não estar entendendo), fatores observados com frequência em sala de aula. Nesse momento, partindo do princípio de que o aluno está totalmente envolvido com o texto, por meio das estratégias que o levaram a isso, inicia-se a leitura, que dependerá do esforço do leitor para construir a interpretação lógica. Nessa etapa da atividade, o professor pode optar por uma forma de leitura que julgar conveniente: leitura dirigida, partilhada ou silenciosa.

Depois de realizada a leitura, o docente poderá aplicar a atividade de interpretação, a partir de todo subsídio oferecido ao aluno durante o processo de leitura. Nessa fase, o aluno certamente já será capaz de compreender, relacionar e resumir partes do texto, como forma de recapitular o que foi aprendido/compreendido e retomar alguns conceitos e ideias, caso haja necessidade.

É importante frisar que, apesar de haver polêmicas e debates em torno da leitura, existe um acordo generalizado, segundo Palincsar e Brow (1984), na perspectiva cognitivista/construtivista da leitura, em aceitar que, quando se possui uma razoável habilidade para a decodificação, a compreensão do que se lê é produto de três condições.

Assim, convém esclarecer que a primeira condição se refere à clareza e à coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou do conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do léxico, sintaxe e coesão interna. Outro fator essencial para a compreensão do que se lê depende do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para texto, já que o fato de esse leitor possuir conhecimentos suficientes lhe permitirá atribuir significado ao conteúdo do texto. Por fim, dependerá também das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão.

O leitor experiente, segundo Solé (1998, p. 71), “[..] utiliza as estratégias de forma inconsciente”; no entanto, esse modo automático pode ser interrompido diante de algum obstáculo na leitura como, por exemplo, uma frase incompreensível, que contradiz as expectativas do leitor. Em consequência disso, há necessidade de se buscar as estratégias capazes de tornar o leitor consciente da própria aprendizagem, conduzindo-o à solução do problema e consequente aprendizado.

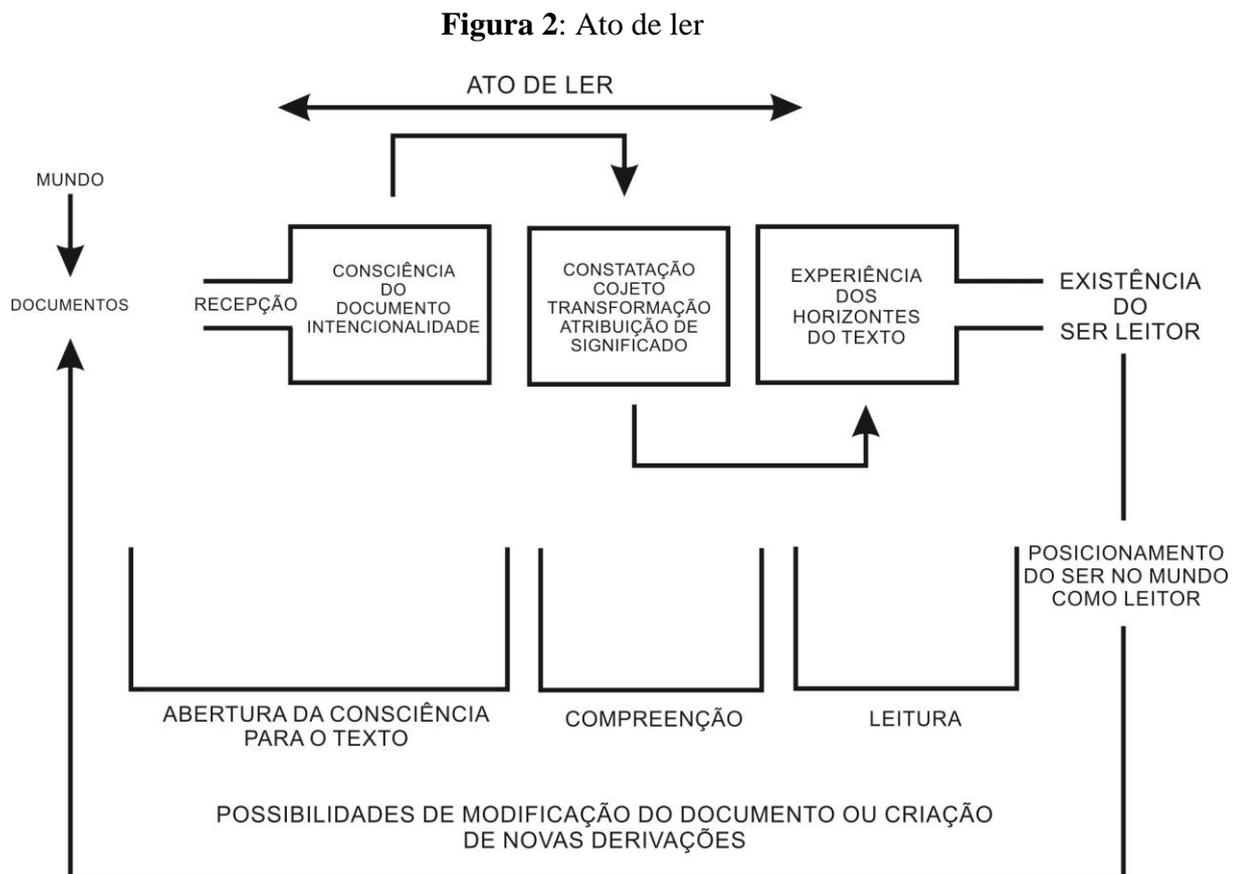
Diante do exposto, é possível compreender os motivos pelos quais se deve ensinar as estratégias de leitura, bem como a importância do papel desempenhado por elas em busca de se formar leitores autônomos, capazes de enfrentar, de maneira inteligente, textos de índole diversa, por vezes diferentes daqueles utilizados durante a instrução, acionando sempre que necessário as estratégias de compreensão aprendidas.

Prosseguindo com nosso trabalho, abordaremos a seguir a respeito do processo e tipos de inferência, considerando-as importante estratégia de leitura, à luz de Dell’Isola (2001).

## 1.7 Inferência e compreensão leitora

Partindo do princípio interacionista, de que o texto é constituído a partir da interação entre autor/leitor, e de que, segundo Dell’Isola (2001), o leitor ativo “reescreve” o texto mediante suas experiências individuais, sociais e culturais, torna-se necessário repensar e reelaborar as atividades didáticas executadas em sala de aula, no intuito de propiciar ao aluno uma posição de agente diante do texto, para que possa compreender e atribuir sentido a ele.

Ainda segundo a autora acima citada, a leitura é um evento intrinsecamente ligado à esfera humana, e que é necessário buscar fundamentos psicológicos para melhor compreensão desse processo, como fez Silva (1984) no esquema a seguir:



Fonte: SILVA (apud DELL’ISOLA, 2001, p. 33.)<sup>10</sup>

<sup>10</sup> SILVA, Ezequiel T, da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Ora itálico para o título da obra, ora negrito. Não vale)

Na figura acima é possível observar a complexidade do ato de ler, sob a perspectiva psicológica, já que, quando um sujeito resolve praticar tal ato, ele está estabelecendo um projeto, que terá como desfecho o resultado da leitura feita, conforme mencionado por Dell’Isola (2001).

Analisando mais detalhadamente o esquema acima, observa-se que a possibilidade de leitura nasce a partir da existência do leitor que, ao tomar consciência daquilo que deseja ler, estabelece um projeto de ler um documento escrito e a resultante desse projeto, conforme afirma Silva (1984). Em seguida ocorre a constatação do sentido e o cotejamento com outras leituras, o que possibilita a esse leitor, através da associação, transformar e atribuir significados ao texto. Convém destacar que a atribuição de significados do texto é resultante do horizonte de experiência trazido pelo sujeito leitor, bem como as expectativas de cada um diante do mundo, conforme exposto no esquema acima.

O processo mencionado possibilita ao leitor a modificação ou a recriação do documento lido, partindo de seu posicionamento como leitor ativo no mundo, elaborando novas leituras, possibilidades e concepções a partir de escritos já existentes.

Todo esse processo cognitivo se realiza através da abertura da consciência do leitor para o texto, compreendendo o que está escrito para que, assim, aconteça a leitura. Para tanto, quando o leitor decide realizar a leitura, que é um evento cultural e social, conforme aponta Soares (1988), a partir dela recria um novo texto, conforme sua tomada de consciência diante do texto, das pistas deixadas pelo autor para a execução da compreensão e ainda de suas experiências pessoais e visão de mundo, ao mesmo tempo em que modifica esse mundo ao seu redor.

Corroborando essa ideia da necessidade de interação entre leitor e autor, Duran argumenta:

[...] não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas [...] aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura. (DURAN, 2009, p. 4).

A partir desse ponto de vista, é possível observar que, no complexo processo de atribuição de sentido ao texto, é necessário lançar mão de habilidades que determinem o caminho que o leitor deverá percorrer em busca de compreensão.

Nesta pesquisa, especificamente, além de trabalhar com diversas outras estratégias de leitura, destaca-se o processo inferencial como forma de estimular o leitor a compreender não

somente o que está explícito no texto, mas também o que está nas entrelinhas, através de marcas deixadas no texto a serem seguidas pelo leitor.

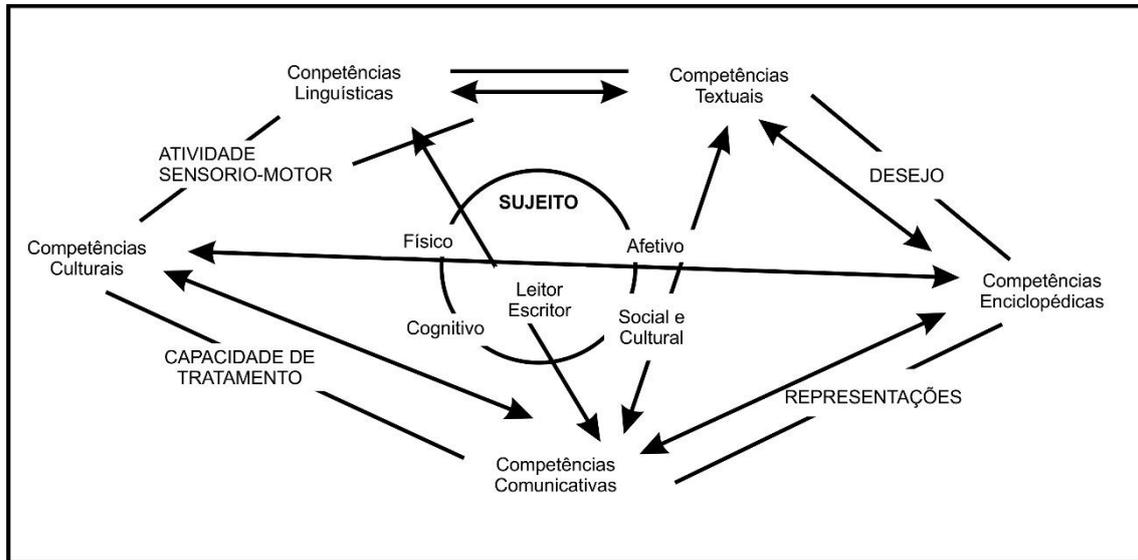
A inferência, que é, segundo Dell’Isola (2001), uma operação mental bastante relevante na produção da leitura, e que é discutida e também de grande importância para diversos autores, ocorre no seguinte processo:

O leitor, ao compreender um texto, raciocina. O raciocínio é um movimento de pensamento, uma “inferência”, que comporta invenção e atividade do pensamento, apoiada em extratos socioculturais ou impulsionados pela efetividade do indivíduo. O raciocínio não se reduz a um simples mecanismo de associação de ideias; isso se comprova ainda pelo fato de não haver raciocínio sem consciência das razões. (DELL’ISOLA, 2001, p. 39).

A capacidade de preencher as lacunas do texto é personificada no movimento mental acima citado, apoiado em reações socioculturais trazidas pelo leitor, suas expectativas e pensamentos. Apesar da diversidade de proposições formadas acerca da inferência, segundo Dell’Isola (2001), há um ponto em comum que é ressaltado por todos os estudiosos neste assunto: a primeira constatação é a de que a inferência não está no texto; é uma operação que o leitor faz enquanto lê o texto e/ou mesmo após completar a leitura. Diante disso, pode-se afirmar, ainda conforme a estudiosa, que o texto é objeto que suscita inferências, possibilitando a geração de uma proposição semântica nova, a partir de uma proposição semântica anterior, possibilitando ao leitor preencher os “vazios” do texto.

Tomando como base os aportes teóricos analisados nesta pesquisa, é possível afirmar que compreensão é um processo complexo, que envolve uma mescla de conhecimentos e saberes de tipos variados, desde os saberes advindos das experiências de mundo, crenças, organização, até estrutura e conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos, como aponta Luset (1996).

**Figura 3: A construção do sentido segundo Luset (1996)**  
**A Construção do Sentido**



Fonte: LUSET *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 37.<sup>11</sup>

A partir da leitura do esquema acima, pode-se perceber que o sujeito leitor é um agente necessário para a atribuição de sentido ao texto que, por si só, apresenta significação plural, possibilitando a apreensão, a compreensão, a inferência e a transformação de significados.

Por ser, a leitura, um ato de interação, é possível afirmar, através do esquema acima, que ela é como uma ponte entre o leitor e o autor do texto. Sendo assim, existe uma tríade necessária para que se realize o evento de ler. Estabelecida a conexão entre leitor/texto e autor, entram em cena as competências indispensáveis para se construir o sentido do texto, que vão, desde as competências linguísticas e textuais, até as culturais, enciclopédicas e comunicativas.

Para tanto, justifica-se a necessidade de trabalhar os processos inferenciais com os leitores, para que eles possam desenvolver os aspectos cognitivos imprescindíveis à compreensão textual, tornando-se capazes de estabelecer conexão entre o mundo e o que está sendo lido, construindo o sentido do texto. Diante disso, é mister assimilar a técnica inferencial, que ocorre durante a compreensão leitora. A manifestação de inferência se dá por meio de diversos estados do indivíduo, entre os quais destacam-se os fatores afetivos e sociais.

<sup>11</sup> LUSET, M. Lecture, questionnaire, questionnement. *Recherche*, n° 25, 1996.

Dada a importância do processo inferencial, diversos autores e pesquisadores discorrem sobre essa operação mental, a fim de prestar informações relevantes para seu entendimento quando ele se refere à leitura.

Hayakawa (1939) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 42)<sup>12</sup> definiu o processo de inferência como sendo “[...] uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento”. Coadunando com essa ideia, McLeod (1977) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 42)<sup>13</sup> especifica a noção de Hayakawa descrevendo inferência como “[...] uma informação cognitiva e gerada com base em informações explícitas, linguísticas ou não.”

Para Bridge (1977) (*apud* DELL'ISOLA 2001, p. 42)<sup>14</sup>, inferência é “[...] como uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto durante o processo inferencial de especificação de proposições”. Já Frederiksen (1977) combina elementos à definição dada por Bridge 1977. Para ele,

[...] inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estrutura proposicionais, Qualquer conhecimento semântico que é gerado desse modo é inferido. (FREDERIKSEN, *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 43).<sup>15</sup>

Percebe-se que há algo em comum entre os conceitos acima expostos: as inferências ocorrem na mente do leitor, como afirma Flood (1981) (*apud* DELL'ISOLA 2001, p. 43): “[...] o texto existe, o leitor infere”. Sendo assim, naturalmente o texto estimula no leitor a geração de inferências; entretanto, apesar de natural, é um processo complexo que deve ser aprendido.

A partir dessa exposição conceitual, é importante destacar o conceito de inferência tomado neste trabalho, a partir da definição de Dell'Isola (2001, p. 44): “Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.”

<sup>12</sup> HAYAKAWA, S. J. A linguagem dos comunicados. In.: HAYAKAWA, S. J. *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Pioneira, 1963. p. 29-42. .

<sup>13</sup> McLEOD, J. *Inference and cognitive syntesis*. Universidade de Alberta, 1977. (Tese de doutorado)

<sup>14</sup> BRIDGE, C. *The text based inferences generated by children in processing writing discourse*. University of Arizona, 1977. (Tese de doutorado)

<sup>15</sup> FREDERIKSEN, J. R. Semantic processing units in understanding text. In: FREEDLE, O. (Org.). *Discourse production and comprehension*. Ablex: Northwood, 1977.

Diante das palavras da autora, entende-se que, no processo de compreensão textual, o leitor busca informações extratexto para preencher os vazios do texto, através de seu universo individual, por meio de estratégias que o ajudarão a melhor compreender o texto. Logo, como fator essencial no complexo processo de compreensão, a inferência age de forma colaborativa, na mente do leitor, conduzindo-o ao entendimento do que lê.

Para isso, o professor deve tomar conhecimento e aprofundar os estudos nos processos estratégicos de leitura, para conduzir com êxito a trajetória leitora dos alunos, proporcionando a eles atividades cognitivas que ampliem e diversifiquem seu repertório leitor, de maneira que cada sujeito encontre sua melhor maneira de compreender o que lê, relacionando a leitura ao seu contexto social.

Dada a complexidade do tema, é necessário conhecer os tipos de inferência para que possamos aplicá-las adequadamente a cada contexto. Para se entender o processo inferencial mais a fundo, importa observar como se realiza o processo de geração de inferência, que tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas sob a perspectiva da psicologia, da Semântica, da Linguística e da Cognição.

Entre os primeiros estudiosos que desenvolveram pesquisas que tratam da geração de inferências, merecem destaque Bartlett (1932), Kintsch (1974) e Bridge (1977) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 46-47).<sup>16</sup> Bartlett (1932) explicou a inferência do discurso em uma Teoria Construtivista de Esquema, ou seja, os leitores constroem significado a partir do texto, enquanto Kintsch afirma que o leitor não tem completa ciência das inferências que está gerando ao ler e interpretar um texto, já que, segundo esse autor, as inferências são geradas em um milésimo de segundo. Avançando nessa perspectiva, Bridge (1977) afirma que as inferências se originam de esquemas que o leitor traz consigo, coadunando com a ideia de Bartlett (1932).

Como é notório, há divergência entre alguns estudiosos no que se refere a esse complexo processo, que é a geração de inferência. Entretanto, o que se observa é que, mais importante do que o conceito, é a necessidade de identificar, concluir de fato onde são geradas as inferências e se elas são parte da própria compreensão, ou ocorrem depois dela. Alguns estudiosos afirmam que as inferências ocorrem durante a compreensão e são verificadas rapidamente tanto quanto os enunciados explicitamente presentes no texto, ou seja, quando as

<sup>16</sup> BARLETT. *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

peças ouvem ou leem uma sentença acionam um traço de memória, que configura a inferência.

Kintsch e Van Dijk (1983) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 54)<sup>17</sup> enfatizam que o momento em que uma inferência é produzida pode ser controlado pela compreensão do indivíduo e, ainda segundo esses autores, um tempo mais prolongado de leitura reflete numa reduzida capacidade de compreensão. O indivíduo pode ser lento porque percebe a falta de algo, mas não necessariamente inferindo o quê.

### 1.7.1 Classificação das inferências

Para se entender a classificação das inferências, apesar de existirem vários esquemas classificatórios, neste ancoramo-nos na linguística e, para fins didáticos, apresentaremos algumas dessas propostas, a fim de aprofundar sobre a inferência como estratégia de leitura compreensiva. C. Frederiksen ; J. Frederiksen, Humphrey & Ottsen (1978) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 57)<sup>18</sup> distinguem quatro tipos principais de inferência, a saber: inferência de primeiro estágio; inferência conectiva; inferência estrutural e inferência extensiva. As inferências de primeiro estágio certificam a interpretação da sentença lida, já que elas garantem a compreensão e possibilitam a interpretação. Segundo Kintsch (1974) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 57), essas inferências resultam de certas proposições textuais que poderiam estar incluídas na base implícita do texto. Por outro lado, as inferências conectivas atuam como conectivos entre as proposições presentes no texto e as que precedem, preenchendo assim as lacunas dele. No que se refere às inferências estruturais, são responsáveis pela organização temática do texto, organizando e reorganizando a estrutura do assunto que está sendo tratado.

Quanto às inferências extensivas, entende-se que essas são responsáveis por ligar o que foi lido em outras ocasiões ao que está sendo lido no momento. É, portanto, o acionamento dos conhecimentos prévios do leitor, fazendo uma espécie de conexão de conhecimentos, ajudando na construção de associações e permitindo ao leitor avançar na leitura, por meio da compreensão.

<sup>17</sup> KINSTCH W., VAN DIJK, T. A. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Presss, 1983.

<sup>18</sup> FREDERIKSEN, C. Representing logical and semantic structure of Knowledgege acquired from discourse. *Cognitive Psychology*, 1978.

No que se refere à coerência textual, Crothers (1979) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 58)<sup>19</sup> afirma que as inferências a posteriori, que são aquelas extraídas do próprio texto, contribuem para a lógica do texto, enquanto as inferências a priori, são originadas do conhecimento prévio do leitor, sendo portanto extratextuais.

Continuando os estudos a respeito da inferência, a fim de melhor compreender esse processo cognitivo, observa-se os conceitos apresentados por Reder (1980) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 58)<sup>20</sup>, que diferencia as inferências “obrigatórias” das “facultativas”, esclarecendo que, enquanto as primeiras são pretendidas pelo autor do texto e preenchem os espaços em branco existentes nele, contribuindo assim para o encadeamento das ideias do texto, as segundas não são pretendidas pelo autor, ou seja, são elaborações extras, que enriquecem o conteúdo textual, entretanto, sem contribuir para sua coerência.

Ainda a respeito da classificação das inferências, convém destacar que Rickheit, Schontz e Strahner (1985) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 59)<sup>21</sup> afirmam serem aspectos cruciais para a classificação de inferências o *input* do processo de inferência, que está relacionado à informação nova que se está adquirindo e o *output* do processo inferencial, que é o resultado da representação mental do texto; e, por fim, a direção entre o *input* e o *output* em que se dá a geração de inferência. Já a proposta apresentada por Warren, Nicholas e Trabasso (1979) (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 70)<sup>22</sup> preveem uma classificação, que pretende esclarecer os processos inferenciais que se dão em pequenas narrativas. A proposta apresentada pelos referidos autores distingue três tipos/grupos de inferências, que são: lógicas, informativas e avaliativas, sendo que cada grupo possui seus subtipos.

O entendimento é de que as inferências lógicas funcionam como vigas e pinos da narrativa, o andaime no qual a história está suspensa e através dos quais os eventos são conectados; logo, essas inferências respondem aos ‘Por quê?’. Para tanto, agem como elos básicos da narrativa, que ultrapassam a mera especificação de objetos.

<sup>19</sup> CROTHERS, E. J. The psycholinguistic structure of Knowledge. In: ROMNEY, K & WEXLER, K. (eds.). *Cognitive organization and psychological processes*. Washington, D. C: National Academy of Sciences, 1979.

<sup>20</sup> REDER, L. M. The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: a critical review. *Review of education research*, n° 50, p. 5-53, 1980.

<sup>21</sup> RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans & SCHNOTZ, Wolfgang. The concept of inference in discourse comprehension: In: RICKHEIT, G. & STROHNER (eds.). *Inference in text processing*. North Holland: Elsevier Science.

<sup>22</sup> WARREN, W. H.; NICHOLAS, D. W. & TRABASSO, Tom. Event chains and inferences in understanding narratives. In: FREEDLE, R. O. (ed.). *New directions in discourse processing*. Norwin: N. J. Ablex, 1979. p. 23-51.

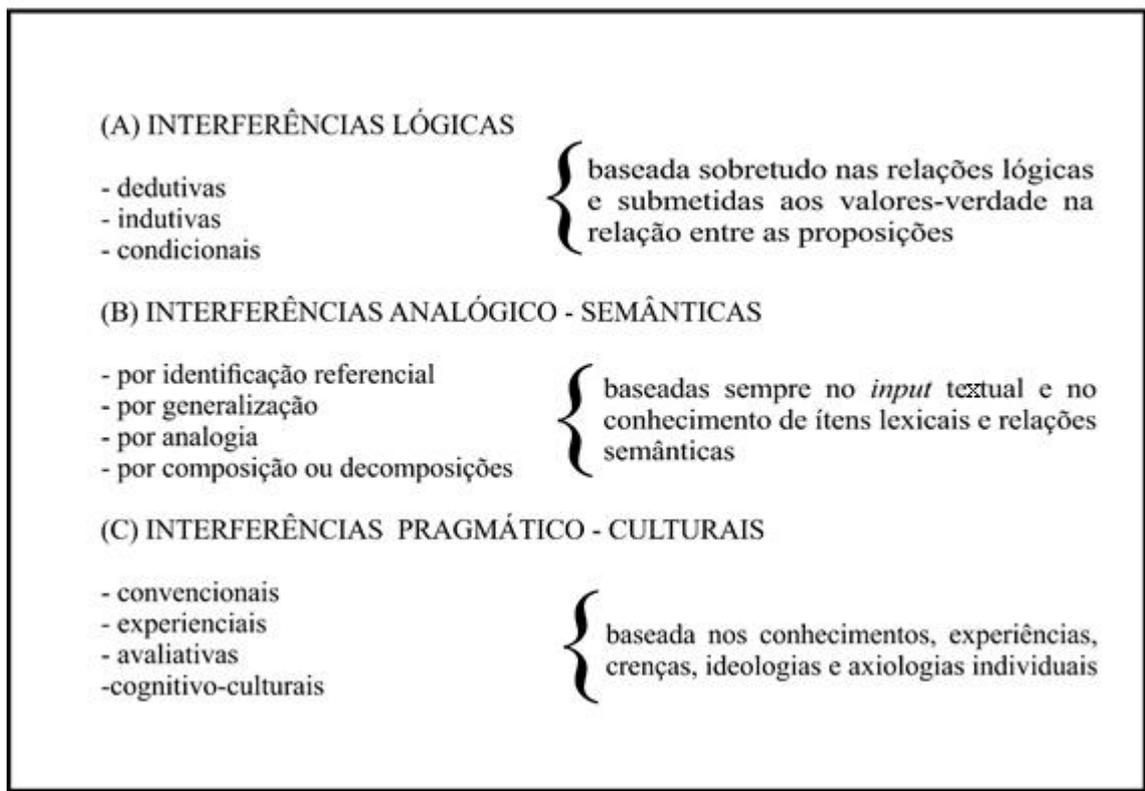
Já as inferências informativas “são as tábuas do chão e o revestimento que as inferências lógicas ligam”; são importantes necessárias, pois possibilitam ao “leitor ou ouvinte saber quem fez o quê”, já que respondem a questões como: ‘Quem?’; ‘O quê?’; ‘Onde?’; ‘Quando?’, fazendo com que o leitor compreenda os elementos da narrativa. Tão importante quanto as inferências lógicas e informativas, são as avaliativas, já que são aquelas próprias do julgamento do leitor, de acordo com sua visão e conhecimento de mundo, crenças, valores éticos e morais. Responde a questões do tipo: “O personagem fez bem ou fez mal?”, “tal ação foi agradável ou não?”; “você condenaria ou não fulano por tal ação?”

Após análise dos diversos tipos de inferência, percebe-se que cada tipo dessa estratégia de leitura manifesta-se num determinado contexto, para responder a determinadas questões, pois, sem dúvida, as perguntas são o ponto de partida para a verificação do processo de inferência.

Dando prosseguimento à discussão, necessário é relevante compreender também as origens da inferência. Para isso adotaremos um quadro proposto por Marcuschi (1985) (*apud* DELL’ISOLA, 2001, p. 78)<sup>23</sup>, cuja intenção é fornecer subsídios que deem conta da organização de todo e qualquer tipo de texto, através de inferência que, segundo esse autor, são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e, também no contexto que, uma vez analisado, possibilita ao leitor posicionar-se criticamente diante do texto.

<sup>23</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. Leitura: teoria e prática. *Revista da Associação de Leitura do Brasil*, Campinas, 4: 3- 16, jun. 1985.

**Figura 4:** Esquema geral de inferências  
Esquema Geral de Inferências



Fonte: Marcuschi, 1985, *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 79.

As inferências lógicas, observadas no exposto acima, dizem respeito às conclusões as quais chegamos diante de situações do cotidiano. Vale lembrar que as conclusões podem ser particulares ou gerais. Dentro das inferências lógicas estão as inferências dedutivas, que se baseiam na forma do enunciado. Sendo assim, se as premissas são verdadeiras, necessariamente a conclusão será verdadeira. Vejamos o exemplo: “A lei assegura que idosos acima de 70 anos tenham gratuidade no transporte público. Joana tem 70 anos. Logo, Joana tem direito à gratuidade no transporte público.”

Em contrapartida, as inferências indutivas partem do registro de fatos singulares ou menos gerais, para se concluir em um enunciado mais geral como, por exemplo: O ferro conduz eletricidade. O ferro é metal. O ouro conduz eletricidade. O ouro é metal. O cobre conduz eletricidade. O cobre é metal. Logo, os metais conduzem eletricidade.

Já as inferências condicionais são fruto de enunciados hipotéticos, como no exemplo dado por Dell' Isola (2001, p. 81): “Se riscarmos um fósforo, em perfeitas condições, o fogo se acenderá.” Se o fogo não acender, então o fósforo ou não foi riscado ou não estava em perfeitas condições de uso.

Prosseguindo os estudos, observam-se as inferências analógico-semânticas que ocorrem por identificação referencial, por generalizações, analogias, associações e por composições ou decomposições, no interior do texto, e dizem respeito aos itens lexicais e relações semânticas que tratam da lógica do texto.

No que se refere às inferências pragmático-culturais, são as mais recorrentes na leitura de textos, pois estão diretamente ligadas ao conhecimento cultural trazido pelo indivíduo, bem como a suas crenças e ideologias; logo, tais inferências são resultantes da formação social do sujeito.

Feita a análise de diversos conceitos a respeito da inferência, ainda que superficial, conclui-se que, por mais abstrato que possa ser esse conceito, é possível, por meio de planejamento consciente das atividades, propiciar caminhos para que o sujeito possa refletir sobre o texto, selecionar, ainda que inconscientemente, o melhor caminho que poderá seguir, a partir do que já está posto no texto, expandir seu conhecimento e sua compreensão, atribuindo sentido ao que lê.

Neste trabalho, especificamente, buscamos compreender a inferência de maneira generalizada, por meio de perguntas que direcionam os sujeitos à compreensão, já que a inferência, como já foi aqui analisada, está estreitamente ligada à compreensão leitora. Com isso, daremos início a nossas atividades de intervenção, que se darão por meio de textos narrativos do gênero conto.

## 2 O CONTEXTO, OS PARTICIPANTES E A METODOLOGIA

### 2.1 O contexto

Conforme já mencionado, o contexto da investigação foi a Escola Américo Caldeira Brant, situada em Bocaiúva, Norte de Minas Gerais, município que, segundo o último recenseamento, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população estimada em 49.600 habitantes. Com área territorial de 3.233 km<sup>2</sup>, o município é constituído de 04 distritos, a saber, Alto Belo, Engenheiro Dolabela, Sentinela e Terra Branca. Desta terra bocaiuvense, como assim é denominado o adjetivo gentílico daqueles que nasceram em Bocaiúva, despontaram grandes nomes do cenário nacional político, a saber: Herbert José de Souza, o Betinho, Patrus Ananias e José Maria Alkimin, entre outros.

#### **Ilustração 1:** Fotos da Escola Estadual Américo Cardeira Brant



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A Escola foi fundada em 14 de julho de 1986, está localizada na Rua José Geraldo de Aquino, nº 343, bairro Beija Flor, na periferia da cidade e integra a 22ª Superintendência Regional de Educação de Montes Claros.

Atende a um público oriundo de seu entorno. São famílias de nível socioeconômico baixo e o contexto social de vivência dos alunos é bastante preocupante, já que a escola está localizada em área de risco, devido ao alto grau de criminalidade e tráfico de drogas.

O espaço físico é bastante acolhedor. Conta com 09 salas bem arejadas, jardim, um laboratório de informática, sala de professores, secretaria, sala para a diretoria, sanitários feminino e masculino, cozinha e despensa, pátio, refeitório com mesa para refeição coletiva, biblioteca com excelente acervo de livros e quadra para prática de atividades físicas, porém ainda sem cobertura.

É uma escola que atende diariamente cerca de 300 alunos, distribuídos em três turnos de funcionamento. No matutino, atende cinco turmas do EF II e duas turmas do Projeto de Educação Integral (PEI). No turno vespertino, são atendidas sete turmas dos anos iniciais do EF I (1º ao 5º anos) e uma turma de alunos do Projeto de Tempo Integral (PTI). Já no noturno, a escola funciona apenas com duas turmas do EF II (6º e 7º anos) e uma turma de alfabetização, ambas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme previsto no projeto da escola, a metodologia adotada é fundamentada no CBC, documento que estabelece os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, e as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano. Esse documento é referência para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), além de nortear o plano de metas para cada escola.

De maneira geral, por ser uma escola de pequeno porte, a relação entre os professores é bastante amistosa, de forma que o trabalho docente ocorre de maneira interdisciplinar, de maneira que há empenho de todos nos projetos desenvolvidos no âmbito escolar, como por exemplo, a feira de ciências que ocorre ao final de cada ano e também nos projetos de leitura, no quais cada professor fica responsável em colaborar com materiais referentes ao conteúdo ministrado por ele, visando à melhoria do aprendizado do aluno.

A biblioteca da escola é denominada 'Cecília Meireles' e possui um acervo bastante variado. Há livros didáticos, literários, enciclopédias, dicionários de Língua Inglesa e Portuguesa, livros de formação para os professores, que fazem parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNLD). Recentemente passou por uma reforma e tornou-se um espaço confortável, com excelente iluminação natural, devidamente mobiliado, tornando-a

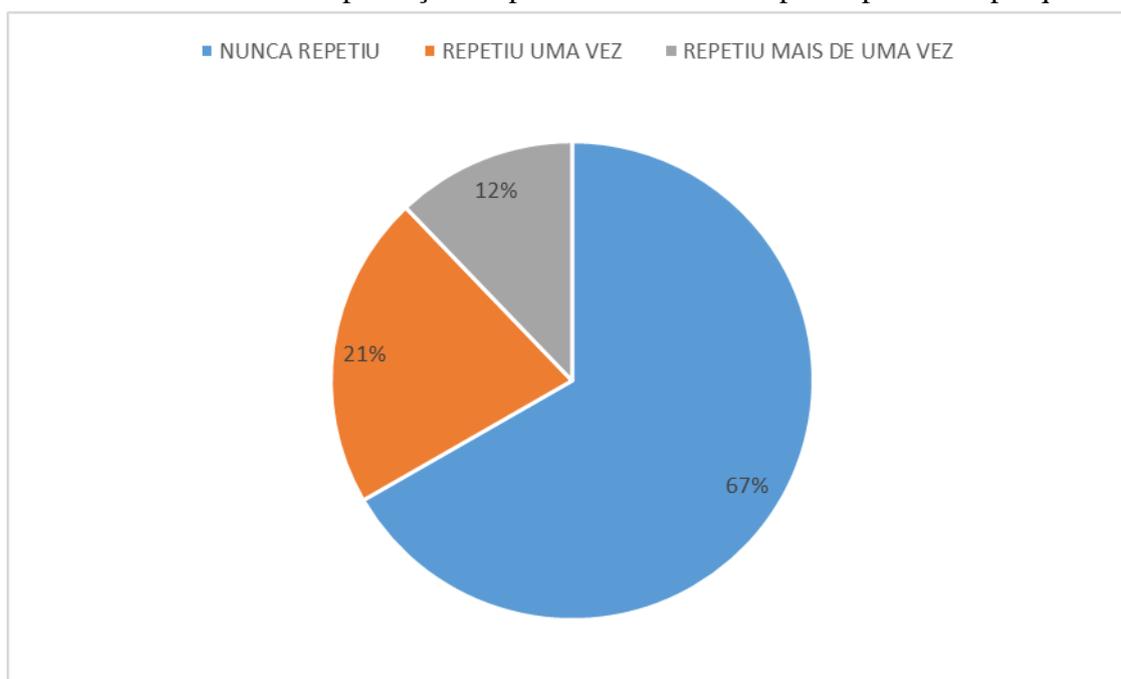
um ambiente privilegiado para a construção de práticas pedagógicas e mediação de leitura, como enfatiza Pereira, (2006, p. 9): “[...] uma biblioteca bem organizada, especialmente construída ou reformada para acolher livros e seus leitores é, com certeza, o primeiro estímulo para a leitura”. No âmbito pedagógicos, são desenvolvidos na mencionada biblioteca, diversos projetos de leitura que visam o incentivo à essa prática, de maneira que assim, os alunos possam vivenciar a leitura além da sala de aula.

Quanto à disposição dos livros, há amplas prateleiras para exposição, o que facilita o contato físico entre as obras e os leitores, condição essencial para a escolha das obras, já que acreditamos que o prazer da leitura começa no contato com o livro. Diante do exposto, é perceptível que a biblioteca da escola pesquisada contribuirá de forma efetiva com nosso projeto, já que é tratada como prioridade nessa escola, indo ao encontro do que postula, Leal (2005, p. 174): “[...] a biblioteca não tem uma função complementar: pelo contrário, sua função é ser o centro do currículo e da escola, o eixo que garante e sustenta os processos de ensino e aprendizagem.”

Diante disso, pode-se dizer que é de fato um ambiente pedagógico para troca de informações, propício ao letramento, assim como deve ser a biblioteca no ambiente escolar, espaço em que o aluno ganha autonomia em busca do saber, de acordo com o que propõem alguns estudiosos, ao afirmarem que, por ser considerada elemento essencial na vida escolar do aluno, subsidiar a biblioteca escolar deve ter meios que contribuam para o despertar do gosto pela leitura, bem como promover práticas que visem “[...] despertar nos alunos atitudes de busca, de investigação e de pergunta.” (LEAL, 2005, p. 176 ).

## **2.2 Os participantes**

Do universo de 300 alunos do Ensino Fundamental II, a amostra investigativa foi composta por uma turma do 7º ano, da qual fazem parte 25 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Para a seleção dessa turma, além da observação empírica, já que é uma turma sob responsabilidade da pesquisadora, no que concerne à disciplina Língua Portuguesa, contamos também com a ajuda do serviço pedagógico e da secretaria escolar para o levantamento de alguns dados, tendo concluído que é uma turma com alto percentual de alunos repetentes, conforme gráfico demonstrativo a seguir:

**Gráfico 1:** Índice de reprovação no percurso escolar dos participantes da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os dados revelam que a maioria dos alunos, 67%, nunca repetiu o ano em seu percurso escolar. Em contrapartida, uma parcela de 21% já repetiu o ano ao menos uma vez, e 12% já foram reprovados mais de uma vez, conforme exposto no gráfico anterior.

O que é possível afirmar, como docente nesta escola, é que a maioria dos alunos apresenta nível baixo de proficiência leitora e escritora, sendo isso comprovado por meio das avaliações internas. Na rotina escolar, é perceptível que os afazeres escolares não são prioridade para boa parte dos alunos.

No que se refere ao comportamento, há casos consideráveis de indisciplina e de convivência, observados em sala de aula, já que boa parte desses alunos é oriunda de famílias que apresentam problemas sociais diversos, como o abandono familiar, o uso de álcool e drogas ilícitas. Ao que tudo indica, essa desestruturação familiar pode influir em alguns comportamentos antissociais em sala de aula, o que atrapalha o rendimento escolar desses alunos.

Convém mencionar que, essas informações aqui dispostas foram colhidas por meio de conversa informal com os alunos, e confirmadas por meio de documentos oficiais da escola. Outra estratégia para se chegar às mencionadas informações, visando conhecer melhor os participantes desta pesquisa, foi por meio de conversa com os pais, em reuniões e outros eventos escolares.

Diante da real necessidade observada na escola aqui referida, é importante mencionar que, a atual gestão tem firmado parceria com diversos órgãos institucionais, na tentativa de reduzir os índices de violência e de evasão escolar, partindo do princípio de que o sucesso escolar depende todos, escola, família e sociedade. Os resultados positivos dessa parceria têm sido vistos dia após dia.

Antes de iniciarmos nossa pesquisa, consideramos conveniente realizar algumas rodas de conversa em sala de aula, ao final das aulas de LP, cujo objetivo foi dar voz aos alunos e ouvir deles um pouco da história de suas vidas. Numa dessas conversas diárias, além dos informações supracitadas, ouvimos diversos relatos de crianças/adolescentes que não moram com seus pais; em boa parte dos casos, moram apenas com a mãe e/ou com a avó. No tocante ao exercício de atividade remuneratória, não há nenhum caso que faça parte da população economicamente ativa.

Quanto à renda familiar, por exemplo, 70% declaram que suas famílias dependem de programas sociais para sobreviverem; 20% que vivem da renda de agricultura familiar, e 10% que os provedores da casa encontram-se desempregados. Basicamente todos os participantes pesquisados declaram sobreviver com renda igual ou inferior a um salário mínimo.

No que se refere à participação na vida escolar dos filhos, foi possível observar que nas reuniões de pais promovidas pela escola, no ano de 2016, poucos pais ou de responsáveis pelos alunos estiveram presentes nesses eventos. Em observação às atas das reuniões anteriores na escola, percebe-se que esse não é um fato novo, porém a atual gestão busca estratégias, incessantemente, para mudar essa realidade escolar, por meio de eventos, quer seja de cunho pedagógico, ou mesmo de comemoração de datas especiais, atraindo os pais e a comunidade para a escola.

Diante dos fatos expostos, pode-se afirmar que, possivelmente, todo esse contexto de desestruturação familiar contribui, ativamente, para o insucesso escolar dos alunos, uma vez que a carência aqui citada, em relação aos alunos, ultrapassa o mérito financeiro, abrangendo também a esfera emocional. O resultado disso são alunos desmotivados e dispersos durante as aulas e, conseqüentemente, com baixo nível de aprendizagem.

### 2.3 Metodologia e técnicas de coleta de dados

Levando em consideração que o ProfLetras, por meio de seu Projeto Pedagógico, prevê o trabalho do pesquisador a partir de sua realidade como professor de LP do EF II, o que deve se dar por meio da apresentação de um problema da realidade e da elaboração e desenvolvimento de um projeto de intervenção, teoricamente fundamentado, culminando com a consequente análise e descrição dos resultados obtidos, a opção investigativa foi por um delineamento qualitativo, de natureza descritiva e explicativa.

A orientação pela pesquisa de delineamento qualitativo deu-se pelo entendimento de que ela favorece a abordagem de um fenômeno específico, em profundidade, sob a ótica dos participantes envolvidos e pressupõe propor soluções possíveis e viáveis para o problema diagnosticado, de maneira mais participativa e menos controlável, com total interação entre pesquisador e pesquisados. Coaduna-se, assim, com Minayo (1999), para quem, na abordagem qualitativa, não se pode pretender encontrar o que é certo ou errado, ou seja, há que se ter, como primeira preocupação, a compreensão da lógica que permeia a prática, que se dá na realidade.

Quanto à orientação, no que se refere aos objetivos, por descritiva e explicativa, esta se deu pelo interesse em, primeiramente, evidenciar as dificuldades de leitura que os alunos apresentam e, na sequência, descrever ou explicar a influência de um trabalho de intervenção. Essa opção foi feita com base em Gil (2010), para quem a pesquisa descritiva é a que mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois tem como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas; a explicativa, por sua vez, preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos e, além disso, são fases complementares nos procedimentos de diversas metodologias de pesquisa.

Para cumprir o propósito de evidenciar um problema da realidade e, assim, atender ao objetivo prático de demonstrar, sistematicamente, os hábitos e as habilidades de leitura, de forma a traçar um diagnóstico dos participantes da pesquisa, as técnicas para o levantamento dos dados referentes a esse diagnóstico foram: (i) Questionário sobre os hábitos de leitura (Apêndice A) e (ii) Teste de leitura compreensiva (Apêndice B).

A escolha desses instrumentos foi baseada na consideração de que o questionário, como instrumento de coleta de dados, é um método bastante usual em pesquisas, já que possibilita ao pesquisador a obtenção de dados por meio da técnica de interrogação, acerca do ponto de vista dos pesquisados e os deixa mais à vontade para responder às questões, sem risco de constrangimentos. Já um teste de leitura compreensiva foi entendido como adequado

para proporcionar a constatação das dificuldades e, conseqüentemente, o direcionamento das atividades interventivas por meio da pesquisa-ação.

Convém ressaltar que, na elaboração do referido questionário, foram observados todos os direcionamentos para a confecção desse tipo de instrumento, apontados por Gil (2010), que vão desde o cuidado para não elaborar questões que dão margem à dupla interpretação, perpassando por questionamentos que de fato coadunam com o objetivo da pesquisa, o uso de linguagem acessível aos pesquisados, ente outros.

Quanto ao registro e à análise dos dados desses dois instrumentos, ressaltamos que, do questionário, uma parte dos dados foi apresentada de forma quantitativa e a outra de forma qualitativa. Ambas foram analisadas qualitativamente. Já do teste de leitura compreensiva, os registros e as análises foram qualitativas.

Importante esclarecer que os dois instrumentos foram elaborados nos moldes do que é de fato cobrado dos alunos nas provas sistêmicas, já que essas avaliações fazem parte de todo o percurso escolar dos alunos e abarcam diversas habilidades, dentre elas a habilidade de compreensão leitora e interpretação. Assim, as questões do questionário foram baseadas nos Descritores da Matriz de Referência do SAEB e o teste de leitura organizado a partir do livro didático, adotado pela escola pesquisada, ambos relativos ao 7º ano.

Já com referência à pesquisa-ação, é importante ressaltar que o entendimento foi de que ela favorece a discussão e a produção cooperativa de conhecimentos científicos e, por meio dela, o professor tem condições de refletir sobre suas próprias ações, produzindo assim resultados que permeiam todos os pilares da educação.

Considerando a importância de produzir e de socializar conhecimento, cuja utilidade não se restrinja apenas à coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas possibilite certo grau de generalização, cujos resultados influenciam a coletividade e para uma compreensão mais objetiva e sucinta da proposta de pesquisa-ação, segue a Figura 02:

**Figura 5:** Espirais da pesquisa-ação segundo Elliot (1997)



Fonte: Disponível em; <[periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/.../768](http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/.../768)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

Na Figura 5, pode-se perceber claramente o porquê da escolha dessa metodologia de pesquisa para este projeto. O entendimento foi de que a pesquisa-ação permite enfrentar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo assim a mudança na realidade escolar, na vida dos alunos, bem como de toda sociedade, como reflexo de uma educação de qualidade.

A esse respeito, consideramos a definição de Thiollent (2002) ao afirmar que a pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p. 14).

De acordo com o autor, é possível considerar a pesquisa-ação como a possibilidade de o pesquisador intervir, âmbito de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. Assim, pretendeu-se direcionar a intervenção para a formação de leitores, por meio da leitura compreensiva de contos, de forma a proporcionar a reflexão crítica por parte dos envolvidos, conforme Plano de Ação apresentado no capítulo 4.

No tocante à coleta de dados referentes à pesquisa-ação, segundo Gil (2010), desde que o pesquisador haja com coerência, há diversas formas a serem adotadas. Conforme Thiollent (2000), há que observar o objetivo metodológico que visa a resolver determinado

problema, a partir do equacionamento do problema central na pesquisa, por meio de possíveis soluções e propostas de ações que auxiliem os agentes, transformando a situação inicial.

Tendo em vista essas considerações, para a fase interventiva optou-se pela coleta dos resultados por meio da observação participante, com registro sistemático em diário de campo, descrição e análise qualitativa dos dados obtidos.

Cumprе salientar que, não obstante o projeto de pesquisa tenha sido registrado na Plataforma Brasil – Conforme Parecer Consubstanciado – CAAE – 59310416.6.5146, também foi aprovado pelo Comitê de Ética, Parecer nº. 1.744.509. Seguindo as normas éticas e respeitando a legislação vigente, os participantes da investigação não foram identificados. Quando foi necessário se referir a resultados individualizados, os participantes foram identificados pela expressão Informante, seguida de uma letra (A, B, C etc.) atribuída aleatoriamente.

### 3 RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO

É importante deixar evidente que, no início da pesquisa, os participantes seriam 33 alunos de uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, da Escola Estadual Américo Caldeira Brant. Entretanto, devido ao fato de alguns alunos serem faltosos ou mesmo não terem apresentado o termo de assentimento, devidamente assinado pelos pais, para que pudessem participar, apenas 25 participaram de fato. Os 8 alunos que não participaram não responderem às perguntas e nem fizeram o teste de leitura; entretanto, participaram das atividades interventivas, juntamente com os demais, mas não tiveram seus resultados computados.

Conforme explicitado na metodologia, para alcance do objetivo específico prático de demonstrar sistematicamente a opinião dos alunos sobre o entendimento deles referente ao ato de ler, bem como seus hábitos e suas habilidades de leitura, foi aplicado um questionário, Apêndice A – com quatorze questões, e um Teste de leitura, Apêndice B.

A preparação para respostas ao questionário e a resolução do teste de leitura constou de explicações sobre a importância de serem sinceros em relação às suas respostas, uma vez que nosso intuito maior era conhecer e compreender a realidade pesquisada, de maneira que pudessemos intervir de maneira efetiva para o sucesso deles. A sala de aula foi organizada de forma que todos ficassem à vontade para a realização da atividade e não sofressem a mínima interferência em suas respostas, zelando, assim, pela transparência em nosso trabalho.

Já para a aplicação do teste de leitura compreensiva, os alunos foram avisados previamente do que se tratava aquela atividade e qual era o objetivo; sendo assim, pedimos bastante empenho e compromisso para a realização da referida atividade, já que dela sairiam os resultados que norteariam a elaboração de nossa intervenção e, que essa atividade constaria ao final de nosso trabalho, corroborando nossa afirmativa inicial e, dessa maneira, serviria de comparativo entre o antes e o depois de nosso trabalho.

Cientes da seriedade daquela atividade, os alunos se mostraram empenhados em resolver às questões propostas, com o máximo possível de seriedade, na expectativa de que, se realizado com responsabilidade e sinceridade, estariam contribuindo para com a professora na preparação das aulas posteriores.

### 3.1 Resultados evidenciados pelo questionário

Sobre o perfil – idade e sexo – os participantes da pesquisa, tem-se o seguinte perfil, conforme demonstrado no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Idade e sexo dos participantes da pesquisa

IDADE	MASCULINO	FENININO	TOTAL
11 anos	1	-	1
12 anos	8	11	19
13 anos	1	1	2
14 anos	2	..	2
15 anos	1	..	1
TOTAL GERAL			25

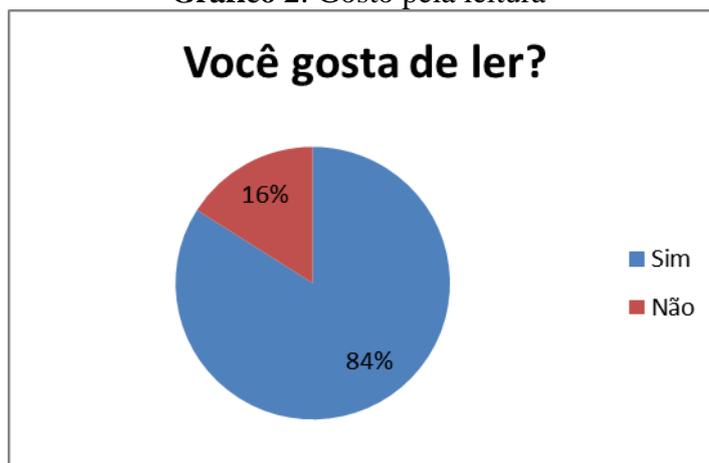
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em observação ao quadro anterior, nota-se a discrepância entre a idade dos participantes da pesquisa. Ainda que seja um número pequeno, apenas cinco alunos estão com distorção idade/série. Esse fator é de relevância, se analisarmos a população total pesquisada, já que a referida distorção equivale a 20% do total.

É sabido que a aprendizagem está relacionada com o processo de desenvolvimento humano e que, a cada fase da vida, o sujeito vai se tornando apto a construir e a evoluir em seus conhecimentos. Sabe-se também que diversos fatores importantes para uma boa aprendizagem estão ligados às fases da vida, de maneira que não somente a questão física, mas também a emocional, reflete, diretamente, no comportamento da pessoa, bem como em sua forma de ver o mundo.

Todavia, convém dizer que, apesar de relevante, não que consideramos a heterogeneidade quanto à idade dos alunos seja algo negativo, já que isso poderá enriquecer nossa pesquisa, em função da variedade de pontos de vista nas discursões e nas atividades durante a intervenção.

A Questão um foi relativa ao gosto particular pela leitura. O resultado foi o seguinte:

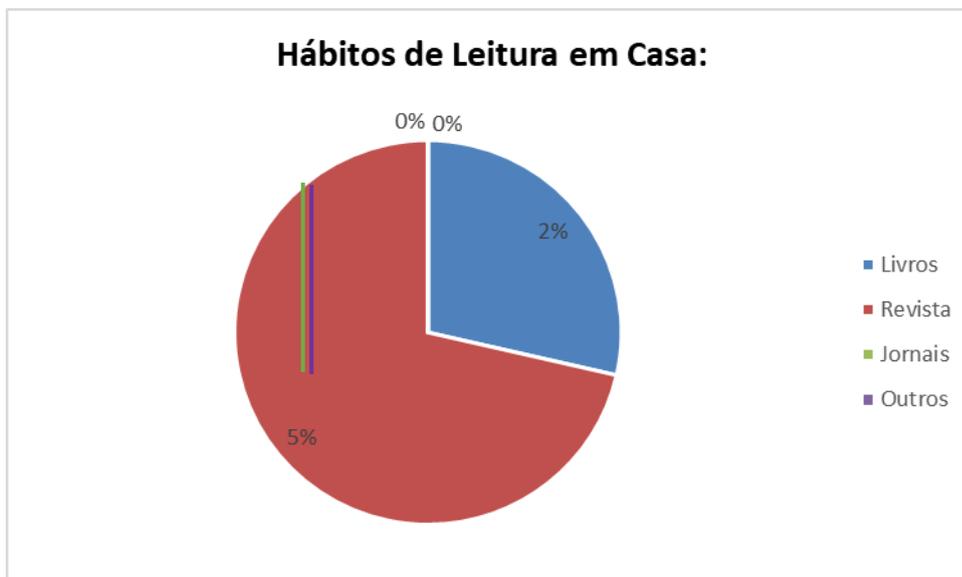
**Gráfico 2: Gosto pela leitura**

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Como é possível notar a maioria dos alunos pesquisados afirma gostar de ler, já que esse total representa 84% dos participantes da pesquisa, conforme exposto no gráfico anterior. O referido resultado, apesar de satisfatório, não é condizente com a realidade observada no dia a dia em sala de aula, pois uma quantidade irrisória dos referidos discentes leem de fato os textos, quer seja antes da realização de exercícios, ou mesmo como atividade extraclasse.

Com isso, o que podemos supor é que, apesar de afirmarem gostar de ler, um fator os impede de serem de fato leitores, mas só poderemos concluir isso ao final desta análise.

A Questão dois, sobre os hábitos de leitura em casa, apurou o que está demonstrado abaixo:

**Gráfico 3: Hábitos de leitura em casa**

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O gráfico aponta que apenas pequena parcela dos participantes lê em casa e o acervo de leitura é restrito a livros e a revistas. O resultado em questão, apesar de preocupante, não trouxe nenhuma novidade para nós, professores pesquisadores, já que é observável em sala de aula que a maioria dos alunos não possui hábito de leitura em casa, quer seja por falta de incentivo, segundo os próprios participantes da pesquisa, quer seja por não compreenderem o que leem, o que pode ter como reflexo o desempenho escolar insatisfatório, observado no decorrer do ano letivo.

Ainda em relação ao hábito de leitura em casa, convém salientar que é bastante comum ouvir dos alunos que o único momento de leitura em seu cotidiano é aquele proporcionado pela escola. Em casa, dificilmente leem algo, e, quando o fazem, é apenas para extrair algum tipo de informação como, por exemplo, a leitura de uma receita, ou seja, a leitura apenas por prazer, parece não fazer parte da vida desses jovens.

A questão três foi relativa aos hábitos de leitura na internet. Apenas 4% dos alunos disseram ter o hábito de ler nesse veículo de comunicação. Convém destacar que, segundo os próprios pesquisados, a leitura feita por eles na internet se restringe apenas ao gênero receita, caracterizando, assim, um contato bastante restrito com os mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade.

É importante dizer que tal restrição em relação à leitura na internet justifica-se pela ausência de acesso a ela, visto que a maioria absoluta dos investigados não possui esse meio de comunicação em casa, em virtude do poder econômico restrito de seus familiares. Não

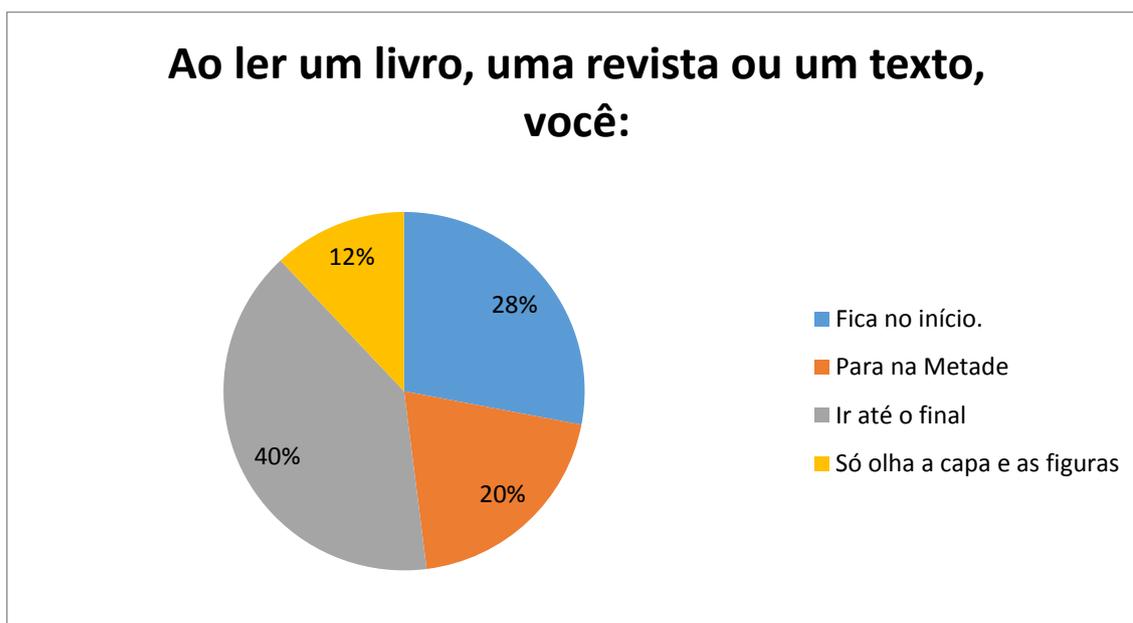
houve apontamento de uso de redes sociais por parte dos investigados, o que é bastante compreensível, tendo em vista que apenas 4% possui internet em casa, fazendo uso dela apenas conforme mencionado anteriormente e, não, para divertimento.

Apesar de ter tido, nessa questão, um resultado diferente da realidade da maioria dos adolescentes na atualidade, tal fator é compreensível, na medida em que entendemos que, conforme apontam pesquisas recentes, a maioria das pessoas que se encontra inserida em redes sociais faz uso delas por meio de aparelhos móveis, como telefone celular, *tablet* ou *botebook*, equipamentos que não fazem parte da realidade dos participantes desta pesquisa.

Sendo assim, observamos que o expressivo número de 96% dos pesquisados disseram não ter o hábito de leitura na internet, nem mesmo esporadicamente, em função da ausência dessa ferramenta tecnológica em casa, o que facilitaria sua inserção no mundo digital, possibilitando leituras variadas.

Na pergunta 4, diante da suspeita de que muitos alunos não conseguem finalizar a leitura de um livro, ou mesmo de um texto em sala de aula, foi questionado se, ao ler um livro, uma revista ou um texto, se ele(a) costuma ficar apenas no início, parar na metade, ir até o final ou só olhar a capa e as figuras, da qual obtivemos os resultados apresentados no gráfico 4.

**Gráfico 4:** Quanto à leitura integral de textos



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O gráfico mostra que 28% dos pesquisados disseram parar a leitura no início do livro. Já um total de 20% afirmaram ir somente até a metade do texto e 12% observam apenas a

capa do livro e as possíveis figuras existentes nele, desistindo de ler o livro logo no início. Menos da metade dos participantes, um total de 40% declararam que leem livros ou textos na íntegra.

O referido resultado em relação ao modo de leitura dos alunos confirma, por meio de dados concretos, o que rotineiramente observamos em sala de aula. Independentemente da extensão do texto, os participantes, em sua maioria, não finalizam as leituras antes de responderem às questões propostas, e o resultado disso é a falta de compreensão até mesmo das questões consideradas de nível fácil.

A pergunta cinco foi feita considerando a necessidade de sondar sobre os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero escolhido para esta pesquisa, já que a escolha foi feita a partir da observação, ainda que empírica, a respeito do tipo de texto que mais atrai a atenção deles durante as aulas, que é o texto narrativo. Foi perguntado: você já leu um conto?

Confirmando nossa suspeita, 90% da turma afirmaram já ter lido o referido gênero, apenas 5% do total de pesquisados afirmaram não conhecer contos. Os outros 5% disseram não conhecer ou não recordar do referido gênero textual. Ainda nessa mesma pergunta, sugerimos que, se caso a resposta dada fosse afirmativa, citassem o título do conto.

Constatamos que diversos contos trabalhados em sala de aula, até mesmo no ano anterior, foram lembrados, principalmente os contos de aventura e de terror, o que demonstra o gosto dos alunos por esse gênero textual, uma vez que, ao relembrar os textos lidos, foi percebida a riqueza de detalhes com a qual os alunos recordavam de suas leituras, sempre enfatizando o motivo pelo qual se encantam pelo referido gênero.

A Questão seis foi a respeito do livro que cada um mais gostou de ler até aquele momento. Nesse quesito, foi possível constatar o quanto é restrito o repertório de leitura da classe pesquisada, já que a maioria, 85% dos investigados, afirmou ter dificuldade em se lembrar do nome da obra de que mais gostou.

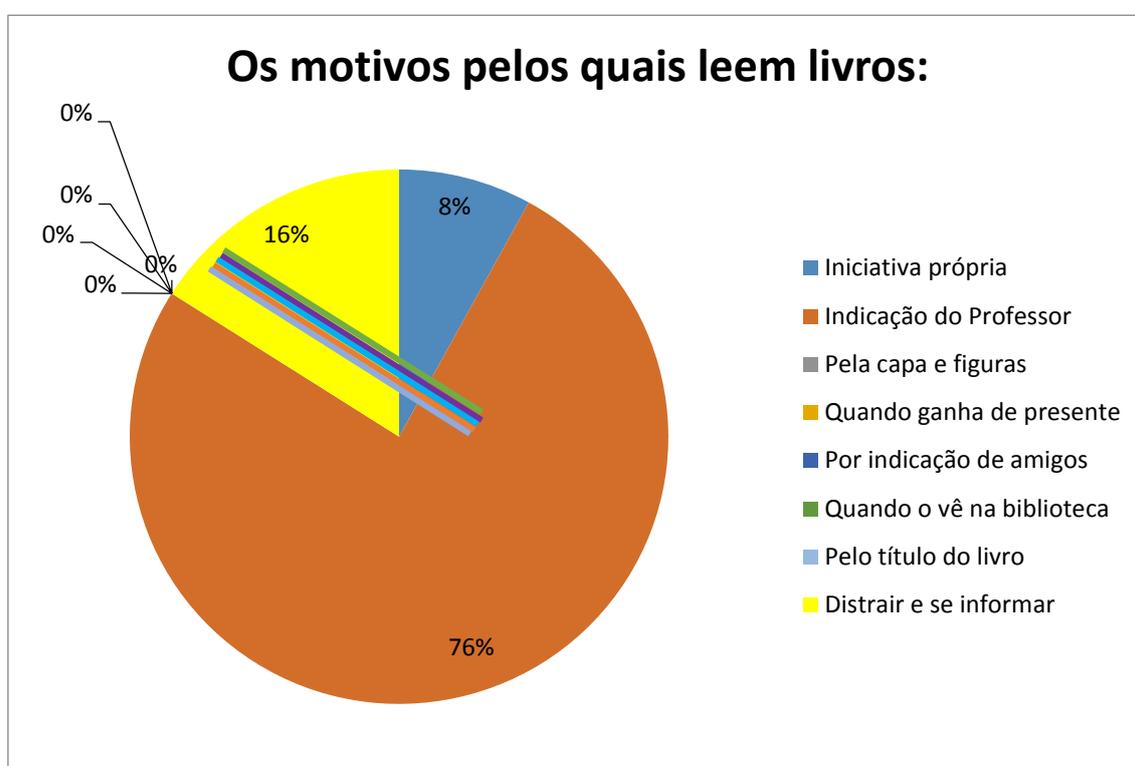
Consideramos preocupante a resposta dada pelos alunos à questão anterior. A falta de lembrança de pelo menos uma obra lida indica defasagem considerável na memória literária desses leitores, supostamente pelo pouco hábito em relação à leitura ou mesmo pela leitura de má qualidade. Os demais pesquisados, 15% apenas, citaram nomes de livros lidos recentemente que, por sinal, são todos de indicação dos professores, com a finalidade de realizar algum trabalho em sala de aula.

Quando perguntados, na Questão sete, sobre qual tema falariam, caso fossem escrever um livro, 73% mencionaram os contos de terror, de mistério e de morte como preferência para

uma possível escrita. Os demais, 17%, afirmaram que escreveriam contos, sem especificar o tipo, e 10% dos pesquisados disseram não saber responder à questão naquele momento.

Sabendo da importância de se traçar objetivos para a leitura e deixar isso claro para os participantes leitores, conforme exposto por Solé (1998), foi solicitado, na Questão oito, que apontassem os motivos pelos quais eles leem livros, a fim de compreender quais são as expectativas deles em relação ao ato de ler. Foram apresentadas oito alternativas. Os resultados foram os seguintes:

**Gráfico 5:** Os motivos pelos quais leem livros



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando as respostas do questionário, constatamos que a maioria dos pesquisados, 76%, afirmou ler apenas por indicação do professor, enquanto um total de 16% disse ler para se distrair ou se informar, e 8% afirmaram ler por iniciativa própria.

Não houve opção para os itens “pela capa e figuras, quando ganha de presente”, “por indicação de amigos”, “pelo título do livro e quando vê na biblioteca”. É importante esclarecer que o referido resultado ratifica o que enfatizamos nesta pesquisa: que o professor possui papel muito importante de incentivo à leitura e que, muitas vezes, esse professor é o único direcionador e exemplo de leitor na vida dos alunos.

Convém ressaltar que, segundo Solé (1998), independentemente do motivo pelo qual se lê, o importante é ter em mente o que se almeja com a leitura, para que a compreensão possa fluir naturalmente, e isso deve ser esclarecido e enfatizado pelo professor antes de iniciar a leitura.

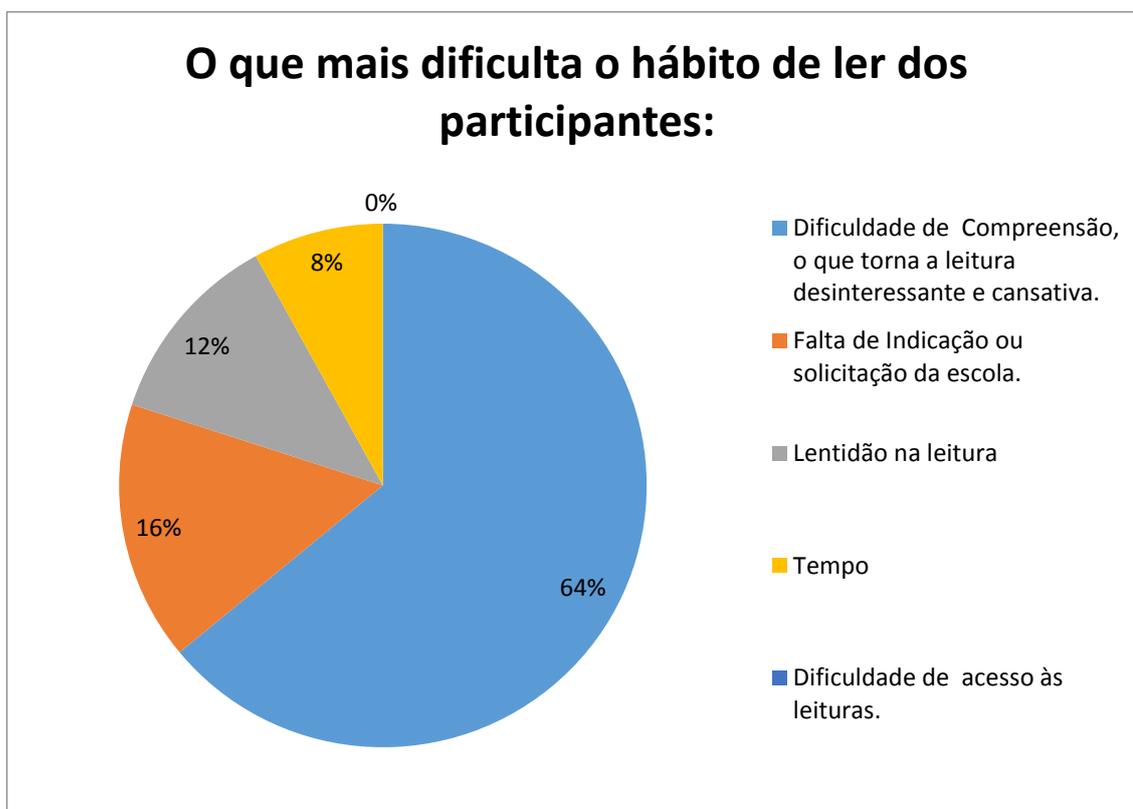
Com a questão nove, o objetivo foi conhecer, com maior profundidade, a própria percepção dos participantes sobre o tempo de dedicação deles à leitura. Foram apresentadas as alternativas “tempo suficiente” e “tempo insuficiente”.

Conforme já prevíamos, 100% dos alunos afirmaram que o tempo que cada um dedica a ler é insuficiente. Convém esclarecer que essa consciência particular dos alunos em relação ao tempo dedicado à leitura é algo enfatizado por eles, constantemente, em sala de aula, quando o referido assunto está sendo discutido.

O que é possível inferir é que mesmo aquele aluno que afirma gostar de ler, como vimos neste teste, sabe que não lê o suficiente em seu dia a dia para ser considerado um bom leitor, e com isso melhorar seu nível de compreensão e de interpretação. Esse entendimento assinala que estamos no caminho correto em relação ao planejamento da intervenção, já que um fator essencial para a formação do leitor está diretamente ligado ao gosto, ao tempo e à qualidade da leitura.

No intuito de compreender o que mais dificulta o hábito de ler, na Questão 10 foi proposto que apontassem a alternativa que estivesse de acordo com a realidade de cada um. Os resultados foram os seguintes:

Gráfico 6: Dificuldade de leitura



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As respostas evidenciam que, para 64% dos pesquisados, o principal fator que dificulta a leitura é o problema de compreensão, o que torna a leitura desinteressante e cansativa. Em segundo lugar, com 16% de respostas, ficou “A falta de indicação ou solicitação da escola” e, em terceiro, 12%, ficou “A lentidão na leitura”. A Minoria, apenas 8%, alegou ser a falta de tempo para ler o fator que dificulta a leitura.

Consideramos de grande relevância as informações dadas pelos alunos em resposta à questão anterior, já que saber os motivos pelos quais os discentes não leem, ou por que o fazem de maneira insatisfatória, é uma dúvida que acompanha constantemente o professor que é preocupado com a boa formação de seus alunos: portanto, saber por que os discentes não leem ou por que leem de maneira insuficiente tem sido um dos grandes desafios para o docente da Educação Básica.

Como docentes que somos, sabemos que o ato de ler é bastante instigante, entretanto desafiador, pois dele depende a maneira como o sujeito vai se portar diante da sociedade. Conforme argumenta Solé (1998), para ler é necessária motivação, assim, as atividades didáticas devem funcionar como deflagrador do gosto pela leitura. Observamos no questionário diagnóstico que a maioria dos alunos sentem-se desmotivados a ler por não

compreenderem o que está escrito, e isso torna o texto insignificante, pois sem compreensão, a leitura nada mais é do que um amontoado de palavras sem sentido.

Outro fator preocupante, apontado pelos resultados deste questionário, é a falta de referência leitora por parte dos alunos, que alegam não terem indicação suficiente de leitura na escola, local onde isso deveria fluir fácil e constantemente.

Ainda com o intuito de compreender um pouco mais sobre o significado da leitura na vida dos pesquisados, a questão 11 foi: “Você considera que ler é importante? Por quê? Para nossa surpresa, 100% dos alunos responderam, afirmativamente, a essa questão. Quanto às justificativas, as respostas proporcionaram a categorização apresentada no quadro 3:

**Quadro 3:** Categorização das respostas sobre a importância da leitura

INFORMANTE	RESPOSTAS
A, I, L, Q, V	Porque e bom para o futuro. Ajuda na hora de arrumar trabalho.
B, C, D, H, K, R	Aprimora a leitura e ensina a entender o livro e textos em geral.
E, G, Z	Porque contribui para a distração.
F, O, P, W	Porque ler ensina muita coisa.
J, U, M	Abre a imaginação.
S, T, X, Y	Porque ajuda na escola. Ajuda a entender o mundo e a história.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foi satisfatória a verificação de que a leitura é compreendida por 100% dos participantes como algo importante na vida. Ao apresentarem a justificativa da importância, a maioria cita a leitura como responsável por aprimorar a ação de ler, já que ensina a entender o livro e os textos em geral. Ou seja, quanto mais se lê mais se desenvolve essa habilidade. A leitura foi também compreendida como responsável por um futuro melhor, já que ajuda a conseguir trabalho, mostrando que os participantes têm real consciência da importância da leitura para seu futuro, pessoal ou profissional.

Observamos, ainda, que, para alguns participantes, a leitura ensina muita coisa; sendo assim, consideram importante ler para expandirem seus conhecimentos. Em seguida, há ainda quem respondeu que ler ajuda na escola e também a entender o mundo e a história. Para essa resposta, entendemos que, ainda que dito com palavras simples, os participantes conseguem associar a leitura a algo que os possibilita a terem um bom desempenho na escola, de uma maneira geral, e não apenas em uma disciplina; além disso, oportuniza a partir do entendimento da história compreender o mundo ao seu redor. Ainda a respeito da importância da leitura para os participantes, observamos que, para alguns, a leitura contribui para a distração, enquanto que para outros, ela abre a imaginação. Observadas essas duas últimas respostas, assim como as demais, concluímos que os pesquisados veem a leitura como algo

prazeroso também, já que atribuem a ela o poder de distração e de imaginação. Em síntese, diríamos que essas respostas permitem o entendimento de que os informantes não consideram normal a falta de habilidades necessárias para a compreensão textual. Todos são conscientes da importância da leitura para a realização social do ser humano.

Dando continuidade à nossa investigação, no intuito de conhecer e compreender em relação à familiaridade que os participantes possuem em relação ao texto narrativo, bem como os elementos que o compõe, perguntamos qual seria o grau de dificuldade deles para reconhecerem os elementos da narrativa. Os resultados obtidos foram: 91% dos alunos afirmaram ter muita dificuldade em reconhecer os elementos estruturais do texto narrativo, enquanto que 4% deles disseram ter pouca dificuldade, e 5 % afirmaram não possuir dificuldade alguma.

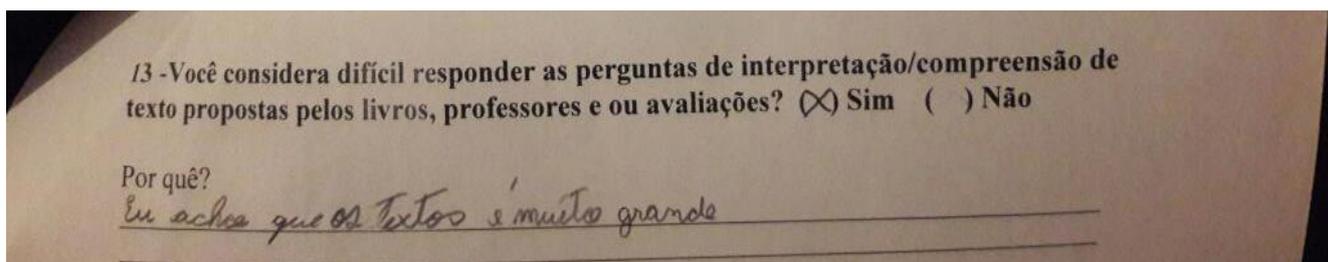
Convém salientar que o texto narrativo faz parte da orientação trazida pelo CBC, para o ensino de Língua Portuguesa, no eixo temático 1, cujo tema são os gêneros, abrangendo a compreensão e a produção de textos.

Finalizando o questionário, pedimos que respondessem se consideram difícil responder a perguntas de interpretação/compreensão dos textos propostos pelos livros, professores e ou avaliações e que justificassem sua resposta.

Diante de tal indagação, 100% dos alunos disseram que sim, consideram difícil responder às questões propostas pelo professor em sala de aula, alegando que, de um modo geral, os professores apenas pedem para que os alunos leiam o texto e respondam às questões.

Além disso, segundo respostas obtidas, a mencionada atitude dos professores diante das atividades propostas em sala de aula não colabora para a compreensão do texto. Alegaram que normalmente são textos extensos, que sequer leem a metade do texto e já desistem de prosseguir a leitura até o final; logo, não conseguem responder aos questionamentos acerca do que foi lido. Seguem, na íntegra, algumas respostas:

#### Resposta dada pelo informante F



13 - Você considera difícil responder as perguntas de interpretação/compreensão de texto propostas pelos livros, professores e ou avaliações?  Sim ( ) Não

Por quê?  
*Eu acho que os textos é muito grande*

## Resposta dada pelo informante G

13 -Você considera difícil responder as perguntas de interpretação/compreensão de texto propostas pelos livros, professores e ou avaliações?  Sim ( ) Não

Por quê?

*porque eu acho difícil entender o texto é grande e difícil achar as respostas.*

## Resposta dada pelo informante H

13 -Você considera difícil responder as perguntas de interpretação/compreensão de texto propostas pelos livros, professores e ou avaliações?  Sim ( ) Não

Por quê?

*eu tenho muita dificuldade de entender as coisas*

## Resposta dada pelo informante I

13 -Você considera difícil responder as perguntas de interpretação/compreensão de texto propostas pelos livros, professores e ou avaliações?  Sim ( ) Não

Por quê?

*por causa que as pergunta são muito grande e eu não consigo responder tudo as vezes eu deixo em branco ou pergunto a professora.*

No caso do Informante G, fica evidente que a busca pelas respostas é no texto, apenas de forma interpretativa e não compreensiva. O informante H também é um caso preocupante. Ele atribui apenas a ele próprio a dificuldade de entender ‘as coisas’, ou seja, tudo para ele já é de difícil compreensão. Quanto ao Informante I, parece se contentar com a resposta da professora, o que o impossibilita de refletir sobre a atividade e construir seu próprio conhecimento.

Por fim, no intuito de compreender qual estratégia cognitiva o aluno lança mão para compreender, ainda que sozinho, o texto que lê, o resultado, ainda que não tenha sido novidade, foi preocupante para nós, professores pesquisadores, já que 95% dos alunos disseram abandonar o texto, uma vez que não conseguem compreendê-lo. Os demais, 3%, disseram que leem o texto novamente.

Para a maioria dos investigados, desistir na primeira tentativa de compreender o texto é algo rotineiro, abandonando o texto sem ter compreendido o que leu. Há ainda quem disse que pergunta a resposta ao professor, que prontamente responde ao aluno, não oportunizando que esse aluno reflita sobre o que leu para formular sua própria compreensão, essa parcela corresponde a 2% dos investigados.

Ao analisar as repostas em relação ao questionamento acima, observamos que, segundo relato dos alunos, que podem ser observados diariamente nas avaliações internas e externas, o fracasso em relação ao entendimento do texto está diretamente ligado à falta de planejamento das aulas de alguns professores, que não se preocupam em ler o texto com os alunos, a chamada leitura partilhada, como propõe Solé (1998), de forma a conduzir o aluno a questionamentos e reflexões essenciais, por meio de inferências e associações de ideias, que certamente o levarão a compreender o que lê.

### **3.2 Resultados evidenciados pelo teste de leitura**

Conforme mencionado, ainda a título de diagnóstico, foi elaborado e aplicado um teste de leitura interpretativa e compreensiva. As questões foram extraídas de provas sistêmicas aplicadas em anos anteriores pela Secretaria Estadual de Educação – SEE/MG.

Convém destacar que as referidas questões fazem parte da matriz de referência do sétimo ano. Cada matriz apresenta tópicos ou temas, neste caso de Língua Portuguesa, e são divididos em descritores. É importante esclarecer que os descritores servem para indicar as habilidades a serem avaliadas e também para nortear a realização das avaliações externas que aferem se o aluno consolidou ou não determinada habilidade.

Optamos por selecionar questões que nos ajudassem a comprovar ou não nossa suspeita inicial, de que os alunos apresentam falta de habilidades essenciais à leitura compreensiva dos textos que lhes são apresentados.

Conforme o Apêndice B, as duas primeiras questões sondaram a capacidade de inferir informações implícitas em um texto, partindo do princípio de que, para a leitura ter significado e compressão, ela precisa partir do levantamento de hipóteses, de análise, de

reflexão e do estabelecimento de analogias, conforme pontua Solé (1988). Para tanto, optamos por selecionar um fragmento de poema e um artigo de opinião, à semelhança do que ocorre nas provas sistêmicas.

A terceira questão teve por objetivo averiguar a capacidade do sujeito de distinguir um fato da opinião relativa a ele, considerada a capacidade básica de leitura compreensiva. Convém destacar que rotineiramente podemos observar a dificuldade da maioria dos alunos, independente da série, de perceber a diferença entre fato e opinião expostos em um mesmo texto.

A quarta questão, referente a um anúncio publicitário, teve como objetivo identificar a capacidade de distinguir o gênero textual e, a quinta, baseada nesse mesmo texto, objetivou testar a capacidade de identificar a função de textos de diferentes gêneros, o que requer noções sobre os diversos gêneros que circulam na sociedade, bem como a percepção do propósito comunicativo de cada um.

Convém ressaltar que as referidas questões de compreensão leitora estão dispostas em três eixos da matriz de referência do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) composto por dois programas, a saber: (i) Programa de Alfabetização (Proalfa) e, (ii) Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), sendo este o norteador para nossos trabalhos, já que ele testa os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 4ª e 8ª séries, atualmente 5º e 9º anos. Os resultados foram os constantes no Quadro quatro:

**Quadro 4:** Resultados do diagnóstico das habilidades de leitura – Apêndice B

Habilidades	Texto e questão	% de alunos com dificuldades
D3- Inferir informações implícitas em um texto.	Fragmento do Poema Operário em Construção, de Vinicius de Moraes (Questão 1)	72%
	Fragmento de entrevista de rádio (Questão 2)	78%
D10- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Artigo de opinião de Talita Benelli (Questão 3)	74%
D6- Identificar o gênero de um texto.	Cartaz publicitário do Menino Maluquinho (Questão 4)	68%
D7- Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	Cartaz publicitário do Menino Maluquinho (Questão 5)	84%
D15- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.	Cartum (Questão 6)	96%
D2- Localizar informações	Artigo (Questão 7)	85%

explícitas em um texto.		
D8- Interpretar textos que conjugam linguagem verbal e não-verbal	Artigo (Questão 8)	81%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observado o quadro anteriormente, convém ressaltar que os descritores 2, 3, 6, 7 e 8 dizem respeito às estratégias de leitura, já os descritores 10 e 15, estão relacionados ao processamento do texto.

Diante dos resultados supracitados, reafirmamos que, de fato, a maioria absoluta dos alunos apresenta dificuldade para compreender e interpretar o que lê. É importante lembrar que as habilidades requisitadas no teste de leitura acima referido, abrangeram diversos gêneros textuais, que vão desde poema, entrevista, texto publicitário, cartum e artigo de opinião. Com isso podemos observar que, a maioria absoluta dos participantes mostrou dificuldade em interpretar e compreender textos de propósitos comunicativos.

Sabe-se que para que isso ocorra é necessário lançar mão de estratégias de leitura, de forma a favorecer que alguns aspectos que não se encontram explícitos no texto possam vir à tona, formando assim o elo condutor do texto, ou seja, unindo o que está escrito, com aquilo que está relacionado à capacidade de inferência, compreensão e interpretação do sujeito.

No intuito de corroborar os dados que compõem o diagnóstico aqui apresentado, segue quadro com os resultados oficiais da aplicação da avaliação do PAEE 2017, da turma na qual estamos desenvolvendo esta pesquisa. Convém salientar que, após a aplicação das referidas avaliações e inserção das respostas dos alunos, o próprio sistema emite os relatórios, que são mapa e gráfico apontando o desempenho dos alunos, de maneira que o professor pode usar as mencionadas informações como subsídio para planejar suas intervenções pedagógicas.

**Quadro 5:** Mapa com o resultado da avaliação do PAAE 2017 – 7º ano Branco

Mapa de Resultados - EF: 7º ANO BRANCO - Diurno																												
NOME ALUNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	ACERTOS	
HABILIDADE	15.0	9.0	12.0	3.0	3.0	2.0	20.0	5.0	23.0	4.0	6.0	8.0	1.0	10.0	19.0	24.0	14.0	13.0	27.0	12.0	7.0	18.0	13.0	8.0	4.0	6.0	-	
DIFICULDADE	F	F	F	F	M	M	M	M	F	M	M	F	F	F	M	F	F	M	F	F	F	F	F	M	M	M	-	
GABARITO	D	D	D	D	D	C	B	B	A	A	B	A	C	B	B	B	D	B	C	A	D	A	C	A	D	C	-	
	X	X	•	•	X	•	•	X	X	X	X	X	X	X	X	•	•	X	X	•	X	•	•	•	X	X	10	
	X	X	X	•	X	•	X	•	X	•	•	•	X	X	•	•	X	X	X	X	X	X	X	•	•	X	X	10
	X	•	X	X	X	X	X	•	•	•	•	X	•	X	X	•	•	X	X	X	•	•	X	X	X	•	X	10
	X	•	X	X	X	X	•	X	•	•	X	•	X	X	X	•	X	X	X	•	•	X	X	X	X	•	•	9
	X	X	X	X	X	X	•	X	X	X	•	X	X	X	X	•	X	X	X	X	X	X	X	•	X	X	•	6
	X	X	X	X	X	•	X	X	X	•	X	X	X	X	•	X	•	X	X	•	•	•	•	X	X	•	X	8
	•	•	X	•	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	X	X	X	•	X	X	X	X	•	X	7
	X	X	X	•	X	•	X	•	X	•	•	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	X	X	•	10
	•	•	X	X	X	X	•	X	X	X	•	•	X	•	•	X	•	X	•	X	X	•	•	•	X	X	•	11
	X	X	X	•	X	•	X	X	X	X	•	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	X	X	X	X	X	•	4
	X	X	X	•	X	X	X	•	X	X	•	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	8
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	•	X	•	X	•	X	X	•	X	X	•	X	X	X	X	•	7
	•	X	X	X	X	X	•	X	•	•	X	•	X	X	•	X	•	X	•	•	•	•	X	•	X	X	•	13
	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	•	X	•	X	•	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	7
	X	•	X	X	X	•	•	•	•	X	X	X	•	X	•	•	•	X	•	•	X	X	X	X	X	X	•	11
	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	•	•	X	•	X	•	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	•	6
	X	X	•	X	X	X	X	•	•	•	X	•	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	•	8	
	X	X	X	X	•	•	•	•	X	X	•	X	•	X	•	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	•	X	9
	X	X	X	•	X	•	X	X	X	•	X	•	X	•	X	•	X	•	X	X	X	•	X	X	X	X	•	10
	X	X	X	X	X	X	X	•	X	•	X	X	X	X	•	X	•	X	X	X	X	X	•	X	X	X	•	8
Total de Acertos	3	5	2	7	1	10	8	9	7	9	7	14	4	5	10	10	5	5	7	8	8	7	7	5	5	4	172	

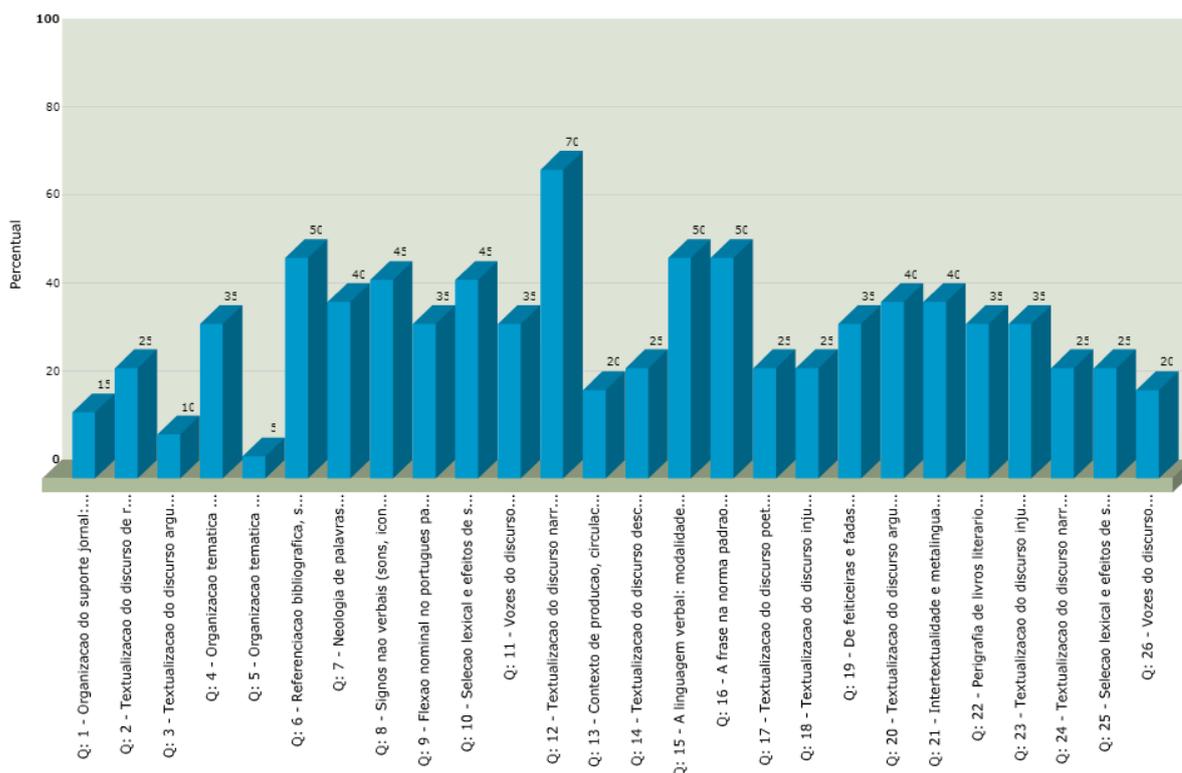
Fonte: Disponível em: <http://simavebancoeditens.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20 de out. de 2017.

Vale salientar que optamos por omitir os nomes dos alunos (coluna em branco do lado esquerdo) já que não nos interessa, para fins deste trabalho, o desempenho individual. Nesta avaliação, especificamente, as questões geradas pelo sistema compreenderam apenas o nível fácil e médio de dificuldade. Do total de questões, 60% delas são de nível considerado fácil, e o restante, 40 %, são de nível médio de dificuldade.

Para podermos compreender melhor os resultados, apontaremos o nível médio de questões acertadas pelos alunos participantes da avaliação. De maneira geral, o que se observa é que das 26 questões propostas, apenas 01 aluno atingiu o nível de 50% de acertos, enquanto que os demais participantes atingiram menos de 45% de êxito na resolução das questões.

Segue o gráfico gerado pelo sistema SIMAVE após os alunos terem respondido à avaliação. Convém destacar que as questões da avaliação aqui mencionada abrangeram os mais variados tópicos do CBC.

Gráfico 07: Resultados da avaliação SIMAVE



Fonte: Disponível em: <http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 20 de out. de 2017.

Diante da confirmação de nossa suspeita inicial, por meio de testes diagnósticos e da avaliação externa, elaboramos nossa intervenção em consonância com os pressupostos teóricos apresentados no capítulo 01 desta dissertação, de forma que poderemos, através do texto narrativo, neste caso o conto, proporcionar aos alunos subsídios para que eles possam perceber a importância da leitura na compreensão do mundo, fazendo analogias que lhes possibilitem ler muito mais do que apenas o que está explícito, e que consigam construir a compreensão e assim encontrem sentido e prazer na leitura.

Vale ainda ressaltar que as atividades aqui propostas apontam o caminho para a formação do leitor, visto que optamos realizar atividade na quais o aluno seja o protagonista da aula, fortalecendo sua autoestima, permitindo-lhe ampliar seu conceito de leitura, bem como perceber os inúmeros caminhos pelos quais passa a compreensão textual, fator essencial para dar sentido ao texto.

Diante disso, apresentaremos a seguir a etapa de planejamento, execução e resultados obtidos através da intervenção, visando responder ao nosso questionamento inicial, que é: Quais são os resultados do desenvolvimento de uma proposta de leitura de contos, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo e desenvolvida por meio de estratégias de

leitura, com uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Américo Caldeira Brant?

Diante disso, consideramos conveniente mudar nossa escolha em um quesito; ao invés de trabalhar na intervenção com contos de aventura, pensados inicialmente, aproveitamos então a disposição e gosto dos discentes em relação aos contos citados por eles e selecionamos textos que se encaixassem na perspectiva de leitura deles, já que nosso foco principal nesta pesquisa é a contribuição na leitura e consequente compreensão dos alunos.

Nesta linha de pensamento, a mudança acima mencionada será de grande importância para alcançarmos nosso principal objetivo nesta pesquisa, uma vez que, segundo Solé (1998, p. 83), “[...] cada tipo de texto desperta uma expectativa no leitor” e isso, certamente influenciará no prazer e na compreensão textual, gerando bons frutos para nossa pesquisa, partindo do princípio da boa receptividade da classe para com as atividades que serão propostas.

#### 4 PLANO DE AÇÃO

No capítulo anterior, descrevemos os resultados do diagnóstico por meio do qual foi possível, além do conhecimento dos hábitos de leitura, a constatação das reais dificuldades dos alunos. Assim, partimos para elaboração de atividades interventivas, cientes de que, de fato, a maioria dos alunos participantes desta pesquisa apresenta dificuldades de leitura que exigem conhecimentos prévios e uso de estratégias adequadas.

É necessário esclarecer que, durante o processo de planejamento da proposta de intervenção, houve participação efetiva dos pesquisados, já que no início do planejamento, ao ser discutir em sala de aula quais atividades comporiam a sequenciação interventiva, os alunos em questão falaram da necessidade deles de organizar e de promover um evento que se tornasse símbolo da abertura da fase interventiva desta pesquisa.

Diante do apelo dos alunos, chegamos à conclusão de que, estando nossa proposta pautada na interação entre os participantes, nada mais coerente do que acatar a sugestão apresentada por eles. Para tanto, sugeriram como marco inicial de abertura do projeto uma exposição de livros, para que pudessem trocar com o público visitante suas experiências de leitura dos mais variados gêneros e ainda indicar aos possíveis leitores alguns contos já trabalhados em sala de aula, já que esse gênero foi o escolhido para a intervenção.

Para a elaboração do plano de ação, vale salientar, partimos do entendimento de leitura compreensiva, tal como é considerada pela maioria dos autores, ou seja, como um processo de significação, do qual participam o sujeito e o objeto da leitura (LEFFA, 1996; VAN DIJK, 1997), pois é uma ação que requer a observação de dois aspectos essenciais na atividade do leitor frente ao texto, a saber: (i) a interação com o texto, através da construção das macroestruturas ou estruturas superficiais e (ii) a interação com sua própria cognição.

Para isso, o norteador metodológico foram atividades dispostas em ações didáticas, que contemplam as habilidades a serem alcançadas a partir do gênero narrativo conto, que, além de ser da predileção dos adolescentes, exercendo sobre eles um grande fascínio, é um gênero que está previsto no CBC, em seu eixo temático Compreensão e Produção de Textos e Suportes – Tema I: Gêneros e discursos.

Conforme esse documento de parametrização, a previsão é de que o professor proporcione o reconhecimento desse gênero trabalhando sua análise contextual de produção, circulação e recepção, partindo a seguir para a identificação do tema ou tópico discursivo abordado (tematização), passando pelo reconhecimento das vozes do texto e de seus

posicionamentos diante do tema (enunciação), culminando com o estudo do discurso ou das sequências discursivas que constituem texto (textualização); tudo isso, a fim de desenvolver a competência de compreensão.

É importante dizer que em dois momentos de nossa intervenção os contos serão trabalhados por meio da leitura protocolada, mais conhecida como pausa protocolada, por ser essa modalidade uma facilitadora dos processos inferenciais durante a leitura de textos, favorecendo a compreensão.

Importante deixar evidente que, no desenvolvimento da referida técnica, o professor lê uma parte da história e faz perguntas aos alunos, para oportunizar a eles a realização de previsões sobre o que vai acontecer. À medida que se avança com a apresentação do texto, informações novas vão surgindo e as anteriores devem ser retomadas, de maneira que o aluno faça previsões e tenha a oportunidade de checar se as referidas previsões são compatíveis com o que já é sabido a respeito do texto.

Sobre a importância desses processos inferenciais, o ponto de partida foram os estudos de Kleiman (1989, p. 27). Para a autora, necessariamente a leitura implica “[...] uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.” Assim, a referida autora considera a leitura um processo interativo, pois resulta da interação dos níveis de conhecimento: linguístico, textual e de mundo.

Essencialmente, para que ocorra a compreensão do texto, o leitor deve ativar seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida, e com isso refletir antes, durante e depois da leitura, num processo de autorregulação da compreensão. A previsão é de que essas ações realizadas de forma interativa proporcionem a realização de inferências e previsões de diferentes tipos, de forma que o aluno estabeleça, reveja e comprove a própria compreensão enquanto lê e tome decisões adequadas diante de erros ou falhas que por ventura ocorrerem.

Nessa fase de desenvolvimento do trabalho, o professor pesquisador elabora questões referentes ao que foi lido, de maneira que as respostas contribuam para a compreensão do texto. Tais questões referem-se aos implícitos e explícitos no texto e dirigem a atenção do aluno ao que é de fato fundamental.

Posteriormente, o professor avalia a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com os conhecimentos prévios, recapitulando fatos para checagem do nível de compreensão e, por fim, elabora e prova inferências realizadas no decorrer da leitura.

Neste contexto, espera-se que as estratégias metodológicas sejam capazes de proporcionar subsídios para desenvolver no aluno o gosto pela leitura, o que o tornará um leitor proficiente e, conseqüentemente, um bom escritor, uma vez que todo esse processo eleva a autoestima e possibilita a esse aluno ser ativo durante a execução das atividades, conduzindo as ações de acordo com seu aprendizado.

A expectativa é de que, desenvolvido de acordo com esses pressupostos, o plano contribua com a melhoria do índice de proficiência leitora dos alunos, para que eles se tornem leitores críticos e autônomos, eficientes na leitura e compreensão de textos, por meio de atividades didáticas interativas, ancoradas nas teorias discutidas nesta pesquisa.

Apresentaremos, a seguir, o Quadro 6 – Plano de ação – com a síntese das atividades, organizadas em quatro ações (Motivação 1 e 2, Fundamentação, Leitura e Avaliação). Cada uma com seus objetivos específicos (norteados pelo CBC), seguidos pelos recursos necessários, pelas atividades detalhadas e carga horária prevista. Importante reiterar que todas as ações foram fundamentadas nas teorias apresentadas nesta pesquisa e nos documentos oficiais de parametrização do ensino.

Foram selecionados um filme e quatro contos, adequados à série dos alunos, fornecendo aos participantes desta pesquisa subsídios para que possam refletir sobre a leitura, em busca de compreensão.

**Quadro 6:** Plano de ação

<b>ESCOLA:</b> Estadual Américo Caldeira Brant <b>TURMA:</b> 7º ano <b>CONTEÚDO:</b> Leitura de contos <b>OBJETIVO GERAL:</b> Desenvolver uma proposta interventiva de leitura de contos, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo, por meio de estratégias de leitura, de forma a despertar o gosto pela leitura e a proporcionar a leitura compreensiva.				
<b>AÇÕES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>C/H</b>
<b>I- Motivação 1- Exposição de livros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se motivado a ler autonomamente por meio de mecanismos que despertem o gosto pela leitura.</li> <li>• Sentir-se ativo diante da leitura, elevando a autoestima.</li> <li>• Desenvolver práticas que possibilitem uma</li> </ul>	Livros literários, contos, cartazes, fragmentos de contos, pé de contos.	<b>Atividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação, em sala de aula, da ideia de realização de exposição e coleta de sugestões;</li> <li>• Confecção de materiais para ornamentação da sala de exposição;</li> <li>• Seleção de obras que farão parte da exposição;</li> <li>• Preparação dos alunos para relatos de contos (retomada de contos lidos e caracterização artística dos alunos como personagens);</li> <li>• Ornamentação do “Pé de conto”;</li> <li>• Caracterização de alunos para leitura de contos;</li> <li>• Exposição livros de contos;</li> <li>• Apreciação do “Pé de conto”;</li> <li>• Relatos de experiências de leitura, com ênfase em contos lidos pelos alunos organizadores do evento;</li> </ul>	<b>4</b>

	postura de leitor e ao mesmo tempo de ouvinte.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empréstimo de livros e de contos para os visitantes;</li> <li>• Sorteio de livros;</li> <li>• Entrega de cartão de agradecimento e pergaminho com mais um fragmento do conto.</li> </ul>	
<b>Motivação 2- Projeção de Filme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a possibilidade de otimização da leitura, por meio da relação entre leitura e cinema;</li> <li>• Explorar recursos audiovisuais e sensoriais;</li> <li>• Refletir sobre a importância e viabilidade do ato de ler, por meio do encontro de diferentes formas de linguagem.</li> </ul>	DVD – <i>Coração de Tinta</i> (2008). Projetor multimídia	<b>Atividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa informal sobre a relação leitura cinema;</li> <li>• Apresentação e discussão em torno da sinopse;</li> <li>• Apresentação da capa do DVD – levantamento de conhecimentos prévios;</li> <li>• Projeção de Filme <i>Coração de tinta</i> seguida da socialização e do debate sobre o assunto abordado.</li> </ul>	4
<b>II- Fundamentação – Leitura do conto 'O gato preto' de Edgar Allan Poe.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativar conhecimentos prévios;</li> <li>• Identificar pistas deixadas pelo autor;</li> <li>• Antever ou prever o desfecho da narrativa;</li> <li>• Identificar recursos de textualização adequados ao gênero, ao suporte, ao destinatário;</li> <li>• Recriar, oralmente, textos narrativos lidos ou ouvidos;</li> <li>• Reconhecer propósitos comunicativos do texto;</li> <li>• Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e o senso crítico;</li> <li>• Realizar inferências.</li> </ul>	Projetor multimídia.  Conto "O gato preto", de Edgar Allan Poe, da série 'Contos de Terror e Mistério'.	<b>Durante a leitura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre os elementos da narrativa;</li> <li>• Exibição de biografia do autor;</li> <li>• Desenvolvimento da pausa protocolada;</li> <li>• Projeção da capa do livro e título do texto a ser lido;</li> <li>• Realização de perguntas inferenciais a partir dos primeiros elementos visuais;</li> <li>• Debate inferencial sobre o conto;</li> <li>• Exibição do conto, com omissão do desfecho;</li> <li>• Perguntas de compreensão;</li> <li>• Levantamento e socialização de hipóteses a respeito do desfecho do conto;</li> <li>• Revisão de conceitos;</li> <li>• Projeção do real desfecho do conto.</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar conhecimentos prévios a partir dos recursos</li> </ul>	Cópias de conto "A	<b>Durante a leitura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de leitura e compreensão;</li> <li>• Leitura partilhada, com omissão de desfechos das histórias;</li> </ul>	5

<p><b>III- Leituras</b></p>	<p>linguísticos e pistas deixadas pelo autor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontar previsões iniciais com os conhecimentos adquiridos no percurso da leitura;</li> <li>• Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso narrativo;</li> <li>• Estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo), construindo novas proposições.</li> </ul>	<p>faixa manchada”, de Conan Doyle, no formato de pausa protocolada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de elementos que constituem os contos e a pesquisa da biografia do autor do texto;</li> <li>• Checagem de compreensão dos alunos, de maneira interativa.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de atividade de compreensão e produção em equipe;</li> <li>• Demonstrar habilidades de leitura compreensiva após etapa de intervenção;</li> <li>• Sentir-se sujeito ativo por meio de teatralização.</li> </ul>	<p>Cópias do conto “Os crimes da rua Margue”, de Edgar Alan Poe, com omissão do desfecho.</p>	<p><b>Depois da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de equipes para escrita compartilhada de bilhete com pistas sobre o final do conto;</li> <li>• Ensaio e encenação de partes do texto;</li> <li>• Socialização do possível desfecho do conto, a partir das pistas dadas pelas equipes;</li> <li>• Ensaio e encenação do real desfecho do conto.</li> </ul>	4
<p><b>IV- Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber na oralidade/contação de histórias, a possibilidade de entreter, adquirir conhecimento, transmitir valores e desenvolver a imaginação de maneira lúdica;</li> <li>• Demonstrar habilidades de leitura compreensiva após etapa de intervenção;</li> <li>• Comparar o desempenho dos alunos antes e após</li> </ul>	<p>Professor realizador de oficina teatral. Figurino dos alunos para encenação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina interativa de contação de histórias;</li> <li>• Divisão de equipes para elaboração de reconto do texto e encenação teatral das produções, como forma de teste final oral, a partir dos subsídios oferecidos durante a execução do plano de intervenção;</li> <li>• Apresentação oral dos elementos da narrativa feita pelas equipes, após a encenação.</li> </ul>	5

	a aplicação da intervenção.			
Carga horária total				26

O plano foi desenvolvido em 26 horas aula, em completa interação entre os alunos participantes, envolvendo, em alguns momentos, a comunidade escolar. Todas as ações foram cuidadosamente planejadas e algumas preparadas em casa, pela professora, já que dependiam da escolha de materiais.

Vale salientar que vários foram os momentos de escrita, por parte dos alunos, atividades que foram monitoradas pela professora e que quase sempre exigiram propostas de correção.

É importante frisar que toda a organização do evento, bem como a escolha dos textos comentados e indicados pelos alunos, além do planejamento prévio, foram propostas a partir dos gostos dos alunos, observados em sala de aula, bem como em consonância com as sugestões das teorias que fundamentaram a investigação e dos CBCs.

## **5 DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES E DESCRIÇÃO DE SEUS RESULTADOS**

### **5.1 Ação I – Motivação**

Levando em consideração o desinteresse dos alunos por leitura, entendemos ser necessário chamar a atenção deles para o poder e o fascínio que ela pode exercer sobre as pessoas. Optamos, portanto, por iniciar nossa intervenção com ações que motivassem os alunos participantes da pesquisa a interagirem com os livros e a leitura de maneira geral.

Para isso, julgamos conveniente possibilitar a tomada de consciência e o posicionamento ativo do aluno diante de si, da leitura e do outro. Para tanto, planejamos, juntamente com os envolvidos, duas atividades motivacionais: (i) a abertura da etapa de desenvolvimento das ações, por meio de uma exposição literária, aberta ao público escolar, de maneira que todos pudessem trocar experiências de leitura e, mais do que isso, sugerir leituras aos visitantes, por meio de discussões, empréstimos de livros; (ii) projeção de filme, cuja temática é a leitura e a magia provocada por ela, como forma de propiciar meios para que os envolvidos se interessassem e se envolvessem com as atividades propostas.

### 5.1.1 Motivação 1– Exposição de livros e de contos

#### **Objetivos**

- Sentir-se motivado a ler autonomamente, por meio de mecanismos que despertem o gosto pela leitura;
- Sentir-se ativo diante da leitura, elevando a autoestima;
- Desenvolver práticas que possibilitem uma postura de leitor e ao mesmo tempo de ouvinte;
- Seleção de obras que farão parte da exposição;
- Ornamentação do “Pé de conto”.

#### **Recursos**

- Livros literários de contos, cartazes, fragmentos de contos, pé de conto.

#### **Atividades**

- Apresentação para os alunos da ideia de realização de exposição e coleta de sugestões;
- Confeção de materiais para ornamentação;
- Preparação dos alunos para relatos de contos (retomadas dos contos lidos e caracterização artística dos alunos como personagens dos contos);
- Caracterização de alunos para leitura de contos;
- Exposição de livros de contos;
- Relatos de experiências de leitura, com ênfase em contos lidos pelos alunos organizadores do evento;
- Apreciação do “Pé de conto”;
- Empréstimo de livros e de contos para os visitantes;
- Sorteio de livros;
- Entrega de cartão de agradecimentos;
- Entrega d caneca.

#### **Desenvolvimento das atividades**

- Num primeiro momento, em sala de aula, lançamos a ideia de realização da exposição. O entusiasmo foi evidente e várias foram as sugestões de atividades por parte dos alunos. As sugestões dos alunos foram acatadas.
- Seguiu-se a etapa de confecção de materiais para ornamentação da sala de exposição. É importante dizer que a organização da sala de aula foi feita pela professora pesquisadora, juntamente com os participantes da pesquisa.
- Decidimos organizar o ambiente no dia anterior ao evento, para que não houvesse imprevistos que pudessem impedir a realização da ação. Alguns materiais utilizados na ornamentação foram elaborados nas semanas que antecederam o início das ações.
- Para a mencionada organização do ambiente, confeccionamos cartazes com frases alusivas à leitura, bem como sua importância na vida das pessoas. Na biblioteca, selecionamos, por meio de indicação dos participantes, os livros que estariam presentes no evento. Convém salientar que as obras selecionados já haviam sido lidas pelos alunos no decorrer do ano letivo, ou mesmo em anos anteriores, o que oportunizou a indicação de obras aos visitantes. Enfeitamos o ambiente com um galho de árvore, batizado de “pé de conto”, no qual penduramos

marcadores de livro com um fragmento do conto “O gato preto”, de Edgar Alan Poe. O galho utilizado nessa ação foi levado pela professora pesquisadora, colocado dentro de um vaso com areia, por um serviçal da escola, e ornamentado pelos alunos. A sugestão de qual conto teria um fragmento exposto no pé de conto ficou a cargo dos alunos, que justificaram a mencionada escolha alegando que o trabalho seria mais interessante se o fragmento entregue aos visitantes fosse extraído do texto que todos leriam posteriormente, podendo haver futuramente mais interação e discussão por parte de todos.

- Outro detalhe que enriqueceu bastante essa ação foi a confecção de pergaminhos com mais um fragmento do conto “O gato Preto”, que aguçou ainda mais a curiosidade dos visitantes e dos próprios pesquisados que ainda não haviam lido o referido conto, já que foi lido na terceira ação interventiva, após o evento aqui descrito e a exibição do filme.
- É importante dizer que, nessa etapa de organização, a professora pesquisadora tirou algumas fotos dos alunos no jardim da escola para que, após selecionadas, ilustrassem o *banner* com detalhes da pesquisa e também a caneca surpresa, que foi entregue a eles ao final da intervenção.
- Seleção de obras para exposição: Iniciamos essa etapa com uma breve discussão em sala de aula, informando aos participantes sobre as etapas seguintes que deveríamos seguir para a organização da exposição. Decidimos, conjuntamente, dividir a turma em equipes de cinco pessoas para que a seleção das obras pudesse ser eficaz e produtiva. Aproveitamos também esse momento de debate para informarmos à pessoa que cuidava da biblioteca sobre o trabalho que desenvolveríamos lá. É importante dizer que, desde o primeiro momento da intervenção, todos os funcionários da escola foram informados acerca do evento que se iniciaria na escola, de maneira que todos pudessem contribuir. Assim, listamos os livros sugeridos pelos alunos para nortear nossa busca. Estando todos a par das tarefas, fomos à biblioteca no dia marcado, onde fomos bem recebidos. A bibliotecária foi solícita e mostrou aos alunos a maneira como as obras são dispostas nas prateleiras, de maneira que a busca pelas obras aconteceu de maneira tranquila e interativa. Listadas as obras que havíamos elencado para o evento, dividimos a turma em equipes para que pudessem prosseguir com os trabalhos. Feito isso, separamos em caixas as obras que seriam expostas no evento e deixamos guardadas na biblioteca. As obras escolhidas foram dos mais variados gêneros, porém demos ênfase aos livros de contos, já que esse gênero foi o escolhido para nortear as ações posteriores.
- Preparação dos alunos para relato dos contos e para as atividades artísticas: A preparação dos alunos para receberem os visitantes, juntamente com a confecção de materiais, se deu nos dias anteriores ao evento. Todos os alunos da turma participaram do mencionado evento, colaborando na recepção, na exposição e indicação de obras, por meio de relatos de fragmentos de obras lidas. É importante mencionar que três dos alunos participantes se caracterizaram de personagens de histórias infantis para recepcionarem os convidados, que foram os alunos do sexto ano da escola Américo Caldeira Brant. A turma foi dividida em equipe, se responsabilizando pelos momentos de interação com o público.
- Exposição: A exposição dos livros foi organizada na própria sala de aula e contou, como já foi dito, com a colaboração de todos os alunos da turma pesquisada, juntamente com a professora pesquisadora. Convém salientar, quanto à disposição dos livros, que cada canto da sala de aula foi organizado para comportar uma mesa que expôs um gênero textual. No horário previsto, o evento foi aberto ao público escolar, que prestigiou os relatos de experiências de

leitura de contos, feito pelos alunos pesquisados. Segue foto da exposição.

### Ilustração 2: Foto da exposição



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

- Foram realizados relatos de contos curtos, por meio de exposição oral, feita pelos alunos caracterizados de personagens de histórias conhecidas, como “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve” e outros. Os convidados ouviram relatos de contos já lidos, seguido de indicação de obras, que foram emprestadas pelos alunos pesquisados. Durante a exposição, alguns alunos fantasiados, representando personagens de contos já lidos, envolveram os convidados com leitura de alguns textos, como forma de aguçar a curiosidade alheia.
- Apreciação do ‘Pé de Conto’: objeto constituído por um galho de árvore, enfeitado com marcadores de livro, nos quais constava o início de um conto. O público foi motivado a buscar pela leitura na íntegra. Na saída da exposição, mais um fragmento do conto, em forma de pergaminho, foi retirado da mencionada árvore e entregue aos visitantes, para que pudessem avançar um pouco mais na leitura. Vale salientar que o desenvolvimento e desfecho do conto recebido não foi entregue ao público. Todos foram motivados a visitar a biblioteca para aquisição do livro de onde foi retirado fragmento do texto.

**Ilustração 3:** Foto do pé de contos



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

- Durante o evento em questão, os visitantes assinaram em caderno confeccionado previamente pelos alunos, registrando sua presença na exposição. O referido caderno destinou-se também a relatos dos pesquisados, ao final de cada ação interventiva. Segue foto de uma página do caderno:

**Ilustração 4:** Foto de uma página do caderno de registro de empréstimos

Nome	obra	Data
Socsten Gabriel	irãmbol	29/06
Wenderson Lima	O fantasma	27/06
Jonas Roberto	Beliza magra	27/06
Renata Maria	Poliana magra	27/06
Ronaldinho	camisas brancas	27/06
Roberto Junior	o menino do cartão de crédito	27/06
Richard	o homem da máquina de fotos	27/06
Kamilla Cristina	a dama das camélias	27/06/17
Bruna Kelly	o parisiense amantillado	27/06/17
Camilla Vitória	Poliana	27/06/17
Ana Caroline	o menino	27/06/17
Maria Clara	um instante na corte de Luís	27/06/17
Vanessa Pereira	a dama de Espadas	27/06/17
Andréia Araújo	o chamado da noite	27/06/17
Renderson	o príncipe e o mendigo	27/06/17
Vanessa Apolônio	manuscritos encontrados	27/06/17
Salvador Mendes	o melicane	27/06/17
Paulo Henrique	os Robinsons nusos	27/06/17
Melby Faria de Jesus	O relógio	27/06/17
Paulo Henrique	o rapelante	27/06/17

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

- Empréstimo de livros de contos, com anotação de data de entrega e de recebimento após a leitura, por conta dos próprios organizadores do evento. Entrega de marcadores de livro, que estavam ornamentando o pé de conto, para que os visitantes saíssem do evento sentindo-se convidados a ler a obra indicada.
- Sorteio de livros de contos aos participantes e convidados, que aconteceu ao final do evento. Para a mencionada ação, entregamos no início do evento um número para cada visitante para que, ao final da exposição, pudesse participar do sorteio.
- Entrega de cartão de agradecimentos e pergaminho com mais um trecho do conto “O gato preto”, de Poe, para que os convidados pudessem prosseguir um pouco mais na leitura do conto indicado.

### Resultados das atividades de exposição de livros e de contos

A abertura da exposição foi feita pela professora pesquisadora e contou com a presença da diretora, da vice-diretora e da supervisora pedagógica da escola, que proferiram palavras de agradecimento pelo empenho de todos naquele grandioso evento, que certamente marcaria o educandário.

O referido momento foi de grande emoção para todos ali presentes, principalmente para aqueles que participaram ativamente da preparação dos recursos e que estiveram diretamente envolvidos nas diversas atividades.

Convém ressaltar que a abertura do evento possibilitou, por meio de um banner

explicativo, que fossem esclarecidas todas as etapas desta pesquisa, até aquele momento, ressaltando os objetivos, a justificativa e o embasamento teórico no qual se apoia este trabalho, bem como os possíveis resultados almejados.

Durante toda a intervenção o referido *banner* fez parte da ornamentação da sala de aula. Segue foto do banner:

**Ilustração 5:** Banner explicativo sobre as etapas da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Após a abertura oficial, o público convidado pôde interagir com os pesquisados que, fantasiados de conhecidos personagens de histórias infantis, contaram histórias e indicaram obras, enquanto todos confraternizavam tomando café.

É importante frisar que um momento de grande expectativa da exposição se deu quando os visitantes avistaram o “pé de conto”, que foi confeccionado com um galho de árvore e no qual foram pendurados marcadores de livro que foram pensados e preparados para serem entregues aos visitantes. Em cada marcador estavam as palavras iniciais do conto ‘O gato preto de Edgar Allan Poe’, como forma de convite à sua leitura na íntegra.

Durante a exposição de livros, cada visitante pode apanhar seu marcador e iniciar a leitura, de forma que, ainda durante o evento, os participantes puderam aguçar sua curiosidade e ir em busca da obra para saber um pouco mais a respeito do texto. Além disso, os alunos visitantes puderam tomar livros emprestados durante a feira. Posteriormente, o caderno com as anotações de empréstimos e recebimentos dos livros foi entregue à biblioteca, para controle interno.

Durante todo o evento os participantes desta pesquisa mostraram evidente entusiasmo

em poder relatar para o público ali presente alguns trechos de obras lidas, e indicar a leitura dela aos alunos recém-chegados ao turno matutino. Houve ainda sorteio de livros para os presentes.

A entrega do cartão de agradecimento foi feita por uma aluna vestida de chapeuzinho vermelho, que agradou bastante a todos.

Feito todo esse momento de interação e de descontração, na saída do evento dois alunos ficaram responsáveis em colher a assinatura dos visitantes e entregar um pergaminho com mais um trecho do conto de Poe. Foi sugerido que eles só abrissem o escrito após chegarem a casa.

Convém ressaltar que, com essa última ação, nosso intuito foi de que os visitantes pudessem se deleitar um pouco mais com o texto sugerido e que no outro dia fossem em busca da obra na íntegra. A mencionada ação se concretizou, pois, posteriormente ao evento; os alunos estavam bem curiosos para saber se na biblioteca escolar havia o livro de onde foram retirados os fragmentos do conto.

É importante dizer que diversos alunos do 7º ano, envolvidos na pesquisa e também organizadores do evento, foram solicitados pelos visitantes para que pudessem conduzi-los até a biblioteca escolar, a fim de buscarem o conto que aguçou a curiosidade.

Para tanto, nesta ação, pudemos perceber o quanto a interação entre os alunos no meio escolar é capaz de movimentar a biblioteca em busca de leituras e como um simples fragmento de uma obra, desde que oferecido e discutido de maneira adequada, pode despertar o gosto pela leitura.

Durante as semanas posteriores ao evento, os alunos visitantes da feira puderam ir à biblioteca buscar a obra completa de Edgar Allan Poe e isso possibilitou diversas discussões em sala de aula, tanto na turma pesquisada, que se pôde observar os resultados da ação feita por eles na exposição, quanto na turma do sexto ano que, durante as aulas, pedia espaço à professora pesquisadora para poder contar ou ler para os demais alunos algum conto que foi lido, já que a leitura deles não se restringiu a apenas àquela conto do autor, mas de outros contos mais.

Outro fator importante desta intervenção foi que, a pedido dos alunos visitantes da feira, a professora pesquisadora se comprometeu, juntamente com a direção da escola, a realizar este mesmo projeto de intervenção no ano de 2018, cujos anfitriões serão aqueles que em 2017 foram os convidados pela turma investigada nesta pesquisa.

### 5.1.2 Motivação 2 – Exibição e discussão do filme *Coração de Tinta* – Cornelia Funke

#### Objetivos

- Sentir-se estimulado a desenvolver o gosto pela leitura por meio de recursos audiovisuais e sensoriais, percebendo a possibilidade de otimização da leitura através da relação e da

interação entre leitura /literatura e cinema.

- Refletir e debater a respeito da importância e da viabilidade do ato de ler por meio do encontro de diferentes formas de linguagem.

### Recursos

- DVD do filme: *Coração de tinta*, (2008), dirigido por Cornelia Funke, e projetor multimídia.

### Atividades

- Conversa informal sobre a relação leitura cinema;
- Apresentação e discussão em torno da sinopse;
- Apresentação da capa do DVD – Levantamento de conhecimentos prévios;
- Projeção de filme, seguida da socialização e do debate sobre o assunto abordado.

### Desenvolvimento das atividades

- Inicialmente promoveu-se um diálogo a respeito da importância da leitura, bem como das diversas possibilidades de ampliação do seu repertório, como por exemplo, por meio do cinema;
- Apresentação da sinopse, antecipando a temática do filme, promovendo reflexões sobre a intencionalidade, facilitando o processo de estabelecimento de analogias;
- Projeção da capa do DVD e discussões para levantamento de conhecimentos prévios.

Sinopse. Há muito tempo Mo decidiu nunca mais ler um livro em voz alta. Sua filha Meggie é uma devoradora de histórias, mas apesar da insistência não consegue fazer com que o pai leia para ela na cama. Meggie jamais entendeu o motivo dessa recusa, até que um excêntrico visitante finalmente vem revelar o segredo que explica a proibição. Quando Meggie ainda era um bebê, a língua encantada de Mo trouxe à vida alguns personagens de um livro chamado 'Coração de Tinta'. Um deles é Capricórnio, vilão cruel e sem misericórdia, que não fez questão de voltar para dentro da história de onde tinha vindo e preferiu instalar-se numa aldeia abandonada. Desse lugar funesto, comanda uma gangue de brutamontes que espalham o terror pela região, praticando roubos e assassinatos. Capricórnio quer usar os poderes de Mo para trazer de Coração de tinta um ser ainda mais terrível e sanguinário que ele próprio. Quando seus capangas finalmente sequestram Mo, Meggie terá de enfrentar essas criaturas bizarras e sofridas, vindas de um mundo completamente diferente do seu. Fonte: Disponível em: <http://www.saraiva.com.br/coracao-de-tinta-198630.html>. Acesso em: 07 jun. de 2017.



- Questionamento para socialização do assunto e levantamento de conhecimentos prévios por meio das seguintes perguntas norteadoras:

- a) Qual a importância da leitura para você?
- b) Você já imaginou se, neste exato momento, você deixasse de saber ler? Como seria sua vida?
- c) Observando a capa e o título do filme, suponha o motivo pelo qual escolheram esta ilustração e este título para ele?
- d) A partir da sinopse lida, faça inferências sobre o tema tratado nele e a personalidade de cada uma das personagens (tipo físico e possíveis características psicológicas).
- e) Qual o conflito gerador da história?
- f) Para que público esse filme é dirigido?
- g) Há opinião do autor na sinopse lida?
- h) Como você imagina o desfecho do filme?

- Projeção do filme, pausando em pontos estratégicos, e fazendo questionamentos de forma a promover reflexão a respeito e debate sobre o assunto abordado, com respostas apenas de forma oral.

#### Questões norteadoras

- a) Qual a importância da leitura para você?
- b) Qual a relação entre magia e leitura?
- c) O que a leitura significa para as personagens do filme?
- d) Qual a importância da família para a formação de leitores?
- e) Qual foi sua melhor viagem na leitura? Qual a importância da família para a formação de leitores?
- e) Qual foi sua melhor viagem na leitura?

### Resultados das atividades de projeção de filme

Ainda com o propósito de motivar os alunos para a leitura e, por acreditarmos no fascínio que o cinema causa nas pessoas de um modo geral e em especial nos adolescentes, optamos em prosseguir na intervenção retomando com os participantes uma discussão que rotineiramente está em pauta na sala de aula, que é a importância da leitura.

Entendemos que, por mais que os participantes não tenham hábito de leitura, conforme apontou o questionário diagnóstico e ainda não consigam compreender o que leem, como vimos também no teste de leitura, os participantes deste trabalho têm consciência da importância da leitura em suas vidas, bem como em seu desenvolvimento social. Essa afirmativa pôde ser comprovada com as respostas afirmativas dadas por 100% dos alunos, quando questionados sobre isso, conforme apontado no diagnóstico.

Para tanto, imaginamos que, apesar de incerto quanto aos resultados, nada melhor do que iniciar a discussão sobre a importância da leitura com um filme que trate disso. Para isso, selecionado o filme compatível a idade dos participantes, *Coração de tinta* (2008), de Cornelia Funk, fizemos questão de organizar a sala de vídeo da melhor maneira possível, para que os participantes se sentissem à vontade e pudessem socializar dúvidas e percepções a respeito da leitura do filme.

Discutida previamente a sinopse do filme, observamos o interesse dos alunos pela obra, já que se trata de um tema bastante conhecido por eles, que é a leitura, porém de uma forma diferente, já que o filme em questão mescla magia, aventura, suspense e um pouco de terror, elementos essenciais numa boa narrativa. Perguntados sobre a importância da leitura para eles, todos foram enfáticos e ratificaram o que constatamos no teste diagnóstico,

atribuindo à leitura um valor inestimável.

Em seguida, quando indagados como seria, se de repente todos ali presentes perdessem a habilidade de leitura, percebemos o quanto os participantes possuem capacidade de autocrítica, já que responderam que, se isso acontecesse, seria uma situação bastante desagradável, uma vez que, segundo relatos, a vida perderia o sentido, em função da falta de comunicação resultante da falta de leitura.

Nesse momento, tivemos certeza de que o filme colaboraria de maneira efetiva em nossa discussão. Projetado o filme, observamos, logo no início, o quanto os alunos se mostraram contagiados com o gênero escolhido. Naquele momento, começamos a perceber o quanto aquela ação motivadora colaboraria para com o debate que seria feito posteriormente, já que o cinema é importante aliado das aulas de leitura, conforme apontam alguns estudos e o que sistematicamente temos observado ao longo de nossa prática pedagógica.

Durante a exibição do filme, os alunos fizeram diversos comentários, que abrangem desde a fotografia do filme quanto assunto principal e outros. Convém destacar que em nenhum momento os alunos foram impedidos de fazer inferências, já que as falas dos participantes demonstravam o nível de entretenimento causado pela escolha correta e criteriosa do filme.

Optamos em pausar algumas cenas do filme para retomar alguns conceitos, checando assim a atenção e a capacidade de relacionar acontecimentos do filme com as perguntas feitas inicialmente. Assim, perguntamos sobre a relação entre magia e leitura, sobre a importância da leitura para as personagens do filme e também sobre a importância da família para a formação de leitores, ilustrando com cenas do longa-metragem.

As respostas dadas pelos alunos nos deixaram satisfeitas quanto ao rumo que a intervenção estava tomando, já que foi possível perceber que os alunos conseguiram associar facilmente a leitura à magia, à viagem e à transcendência da realidade possibilitada pelo ato de ler, bem como a importância da união entre escola, família e sociedade para incentivar práticas de leitura. Diversos alunos ressaltaram que, a partir da exibição do filme, puderam perceber o quanto a leitura pode ser prazerosa e fácil.

Convém aqui salientar que o resultado positivo dessa nossa ação alcançou até mesmo alguns alunos que possuem algumas limitações cognitivas e, portanto, possuem professor de apoio para lhes auxiliar no dia a dia. Com isso, pudemos perceber que, embora os referidos alunos apresentem dificuldade ou ausência completa de leitura e compreensão, a maneira como aquela aula foi conduzida possibilitou a eles colocar em prática algumas habilidades que, somadas ao seu conhecimento de mundo, tornou possível a compreensão do filme exibido.

Ao final do filme, notamos alunos tranquilos e extasiados com a história assistida, lamentando o final da obra. Nesse momento, retornamos para a sala de aula e, em círculo, demos prosseguimento ao nosso trabalho. O debate ocorreu de maneira proveitosa, de forma que a maioria dos alunos pudesse expor oralmente sua percepção a respeito do filme e, ao final de sua fala, responder à nossa pergunta, que diz respeito à sua melhor viagem já feita pelo mundo da leitura.

Nessa etapa da intervenção, percebemos uma considerável evolução na linguagem dos alunos, ao se referirem aos elementos da narrativa, que até então era vista pela maioria como algo difícil de perceber, mesmo depois de inúmeras aulas a respeito deste conteúdo.

Convém esclarecer que, como todo trabalho interventivo que lida com pessoas, houve uma pequena parcela de participantes, num total três pessoas, as quais não conseguiram, ao final do filme, perceber que a magia da leitura é o fator desencadeador daquela narrativa cinematográfica. Diante disso, intervimos explicando alguns detalhes que não haviam sido percebidos; então todos puderam compreender o fio condutor do conto.

Feito isso, observamos que os alunos estavam ansiosos pela aula seguinte, na eminência

de um novo aprendizado ou mesmo uma retomada de algo aprendido por eles naquele dia, já que a metodologia utilizada agradou a todos, conforme mostraremos nas considerações finais deste trabalho, por meio de relatos feitos pelos alunos. Assim, a certeza que se tem é de que ações simples, quando tomadas por um novo viés, podem contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa se tornem mais atrativas e prazerosas para os alunos. Com isso, naturalmente, eles podem vir a redescobrir o gosto pela leitura, a partir do momento em que esta passar a fazer sentido para ele, através da valorização do saber de cada um.

No intuito de colaborar para que o aluno pudesse monitorar a leitura, e a partir disso conseguisse fazer inferências e ativar seus conhecimentos prévios, em busca da compreensão leitora, seguimos nossa intervenção com o desenvolvimento da Ação dois – Fundamentação.

Havíamos planejado previamente que o conto a ser trabalhado nesta etapa da intervenção seria “O gato Preto”, que foi entregue aos visitantes na exposição de abertura da intervenção e que seria exposto aos participantes da pesquisa em forma de Audiolivro. Entretanto, devido a imprevistos tecnológicos ocorridos na escola, lançamos mão de outro recurso que pudesse também prender a atenção e interesse dos alunos, qual seja, a Contação de História. O intuito foi a mobilização dos conhecimentos prévios acerca do conto e sua leitura para ampliação das discussões. Segue o desenvolvimento da Ação dois.

## **5.2 Ação II – Fundamentação – Atividade de Leitura do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe**

### **Objetivos**

- Ativar conhecimentos prévios;
- Identificar pistas deixadas pelo autor;
- Antever ou prever o desfecho da narrativa;
- Identificar recursos de textualização adequados ao gênero, ao suporte, ao destinatário;
- Recriar, oralmente, textos narrativos lidos ou ouvidos;
- Reconhecer propósitos comunicativos do texto;
- Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e o senso crítico;

### **Recursos**

- Projetor multimídia, conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe.

### **Atividades**

#### **Durante a leitura**

- Debate sobre os elementos da narrativa: características do gênero conto;
- Apresentação do autor: projeção da foto e da biografia;
- Desenvolvimento da pausa protocolada;

- Projeção da capa do livro e título do texto que será lido;
- Realização de perguntas inferenciais a partir dos primeiros elementos visuais;
- Debate inferencial sobre o conto;
- Exibição do conto, com omissão do desfecho;
- Perguntas de compreensão;
- Levantamento e socialização de hipóteses: escrita e socialização do possível desfecho de acordo com a criatividade de cada aluno;
- Revisão de conceitos;
- Projeção do real desfecho do conto;
- Confrontação de hipóteses.

### Desenvolvimento das atividades

- Discussão e debate acerca dos elementos da narrativa e do gênero conto para ativação dos conhecimentos e realização de inferências a respeito do gênero, por meio de questões norteadoras. Assim, antes da leitura do conto, iniciamos nossa aula promovendo a discussão acerca desse gênero, que é bastante familiar aos alunos. Para tanto, elaboramos algumas questões que nortearão nosso debate:

#### Questões norteadoras

- a) O que é um conto?
- b) Quais são os elementos gerais do gênero conto?
- c) Quais são os elementos linguísticos usados para a construção composicional do texto?
- d) Onde encontramos esse gênero textual?
- e) Qual a finalidade dos contos?

Os pesquisados, juntamente com o auxílio da professora pesquisadora, foram construindo, oralmente, suas respostas. É importante dizer que durante o debate foi possível observar que, nesta etapa da intervenção, a maioria dos alunos refletia antes de responder aos questionamentos, se mostrando familiarizados com as particularidades do gênero conto.

Baseada nas respostas dos alunos, e fundamentada em Reuter (2002), foi elaborado o quadro que se segue com a estrutura da narrativa:

<b>Situação Inicial</b>	O narrador explica algumas circunstâncias da história. Apresenta a época, o local e os personagens que participam da narrativa.
<b>Complicação</b>	Fase em que se inicia o conflito entre personagens.
<b>Clímax</b>	Momento de maior tensão, estágio em que o conflito entre os personagens centrais chega a um ponto tal, que não é mais possível adiar o desfecho.
<b>Desfecho</b>	Solução de um ou mais conflitos.

- Levantamento de conhecimentos prévios sobre Edgar Allan Poe, por meio das questões:

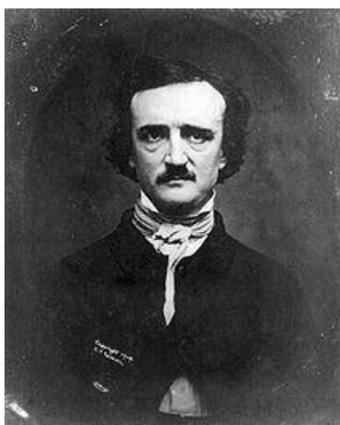
- a) Alguém já ouviu falar sobre esse escritor?  
b) Quem pode citar alguma história publicada por ele?

Observamos, em resposta às perguntas acima descritas, que a maioria dos alunos não se sentiu segura para respondê-las. Questionados sobre tal insegurança, já que o gênero conto fazia parte da rotina estudantil de cada um, ouvimos relatos de que, mesmo tendo tido contato por diversas vezes como mencionado gênero, ainda assim não sabiam expor sobre as características dele, nem tampouco sobre os elementos próprios desse gênero textual e nem a sua finalidade. Um pequeno grupo de aluno respondeu com firmeza apenas a questão que se refere ao local onde encontramos o conto.

Analisando as respostas dos alunos a essa atividade, pensamos que é possível que a falta de segurança, e mesmo o conhecimento por parte dos participantes para responder aos questionamentos propostos, possa estar diretamente ligada à falta de compreensão leitora, observada empiricamente por nós, relatada também pelos próprios alunos no questionário socioeconômico e confirmada após o teste diagnóstico de compreensão leitora. Prosseguindo com a atividade, quando questionados sobre Edgar Allan Poe, mais da metade da sala afirmou que, apesar de desconhecer a biografia dele, já havia lido algumas histórias do referido autor. Nisso, destacaram ainda que gostaram das histórias lidas, porém não souberam concluir qual o gênero escrito por ele e nem traços marcantes da escrita de Poe.

- Apresentação do autor: projeção da foto com exploração de possíveis inferências sobre a vida do autor, a partir da imagem séria e obscura retratada na foto.
- Fazer a leitura da biografia como forma de despertar a curiosidade e o interesse pela leitura.

#### Foto de Edgar Alan Poe



Fonte: Disponível em: Wikipédia: a enciclopédia livre Acesso em: 05 abr. 2017.

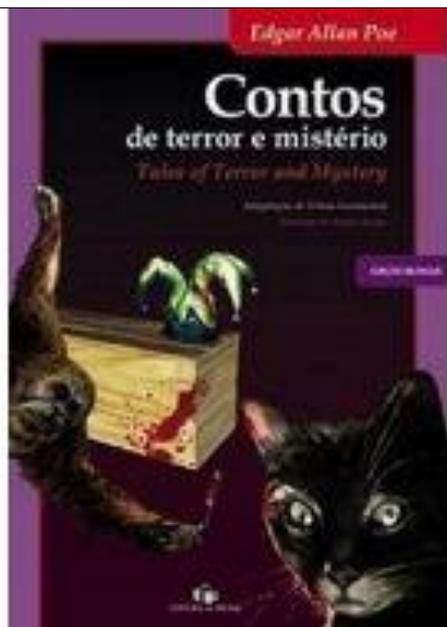
#### Biografia

Poe nasceu em 1809 e morreu em 1849. Sua obra é vasta em qualidade artística e transita por diversos gêneros. O autor escreveu desde poemas até novelas, porém os contos são considerados a parte mais relevante de sua obra. “Crimes sa rua Morgue”, short story de sua autoria, inaugura, em 1841, o gênero policial. No entanto, o autor norte-americano pode ser considerado um escritor fantástico antes de ser contista policial, pois suas obras vão muito além de tramitações de crimes. Os crimes de Edgar Allan Poe costumam ser envoltos em situações sobrenaturais, enigmáticas e misteriosas; causando hesitação, curiosidade e aguçando a perspicácia de seus leitores.

Fonte: Disponível em: Wikipédia: a enciclopédia livre. Acesso em : 05 abr.2017.

- Apresentação da capa do livro de onde foi retirado o conto “O gato preto”, no intuito de despertar a curiosidade dos alunos.

Capa do livro *Contos de Terror e Mistério*



Fonte: disponível em: <http://www.travessa.com.br/contos-de-terror-e-misterio-2861003.html>. Acesso em: 07 de jun. de 2017.

#### Questões norteadoras

- Quais os elementos que compõem a capa de onde o conto foi retirado?
- O que esses elementos significam para você?
- Qual o tipo de conto supostamente será lido?

#### Desenvolvimento da pausa protocolada

**Título:** “O gato preto”

Solicitar que o aluno exponha oralmente o que supostamente encontrará pela frente e questionar:

- Por que será que o autor escolheu um gato?
- Para você, o gato poderia ser de outra cor, se não preto?
- Qual a simbologia carregada pelo gato preto?
- Você acredita na superstição de que gato preto traz azar?
- No seu entender, o gato poderia ser de outra cor?

**Parte 1:** “Não espero nem peço que acreditem nesta narrativa ao mesmo tempo estranha e despreziosa que estou a ponto de escrever. Seria realmente doido se esperasse, neste caso em que até mesmo meus sentidos rejeitaram a própria evidência. Todavia, não sou louco e certamente não sonhei o que vou narrar. Mas amanhã morrerei e quero hoje aliviar minha alma. Meu propósito imediato é o de colocar diante do mundo, simplesmente, sucintamente e sem comentários, uma série de eventos nada mais do que domésticos. Através de suas consequências, esses acontecimentos me terrificaram, torturaram e destruíram. Entretanto, não tentarei explicá-los nem justificá-los. Para mim significaram apenas horror, para muitos parecerão menos terríveis do que góticos ou

grotescos. Mais tarde, talvez, algum intelecto surgirá para reduzir minhas fantasmagorias a lugares-comuns – alguma inteligência mais calma, mais lógica, muito menos excitável que a minha; e esta perceberá, nas circunstâncias que descrevo com espanto, nada mais que uma sucessão ordinária de causas e efeitos muito naturais.”

### Questões

- a) O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa? Justifique sua resposta.
- b) Por que o narrador afirma não esperar e nem pedir para que o leitor acredite em sua história?
- c) Pelo diálogo inicial do narrador com o leitor, suponha algumas características psicológicas dele.

**Parte 2:** “Desde a infância observaram minha docilidade e a humanidade de meu caráter. A ternura de meu coração era de fato tão conspícua que me tornava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava especialmente de animais e, assim, meus pais permitiam que eu criasse um grande número de mascotes. Passava a maior parte de meu tempo com eles e meus momentos mais felizes transcorriam quando os alimentava ou acariciava. Esta peculiaridade de caráter cresceu comigo e, ao tornar-me homem, prossegui derivando dela uma de minhas principais fontes de prazer. Todos aqueles que estabeleceram uma relação de afeto com um cão inteligente e fiel dificilmente precisarão que eu me dê ao trabalho de explicar a natureza da intensidade da gratificação que deriva de tal relacionamento. Existe alguma coisa no amor altruísta e pronto ao sacrifício de um animal que vai diretamente ao coração daquele que teve ocasiões frequentes de testar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade dos homens.”

### Questões

- a) Em sua opinião, por que o narrador opta em contar um pouco sobre sua personalidade ao leitor, lembrando fatos desde sua infância?
- b) O narrador afirma gostar de animais. O que isso pode indicar sobre sua personalidade?
- c) Confronte sua resposta à suposição inicial feita por você a respeito da personalidade do narrador e veja se as informações se assemelham.

**Parte 3:** “Casei-me cedo e tive a felicidade de encontrar em minha esposa uma disposição que não era muito diferente da minha. Observando como gostava de animais domésticos, ela não perdeu oportunidade para me trazer representantes das espécies mais agradáveis. Tínhamos pássaros, peixinhos dourados, um belo cão, coelhos, um macaquinho e um gato. Este último era um animal notavelmente grande e belo, completamente preto e dotado de uma sagacidade realmente admirável. Ao falar de sua inteligência, minha esposa, cujo coração não era afetado pela mínima superstição, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos eram bruxas disfarçadas. Não que ela jamais mencionasse esse assunto seriamente – e se falo nele é simplesmente porque me recordei agora do fato.”

### Questões

- a) Apesar de possuir vários animais, o narrador fez questão de descrever detalhadamente apenas o gato. Comente esse fato.

- b) Você já ouviu falar na crença popular de que gatos pretos são bruxas disfarçadas? Se sim, comente, posicionando-se a respeito.

**Parte 4:** “Pluto – esse era o nome do gato – era minha mascote favorita e era com ele que passava mais tempo. Era só eu que o alimentava e o animal me acompanhava em qualquer parte da casa em que eu fosse. De fato, era difícil impedi-lo de sair à rua comigo e acompanhar-me. Nossa amizade perdurou desta forma por diversos anos, durante os quais meu temperamento geral e meu caráter – devido à interferência da Intemperança criada pelo Demônio – tinham (meu rosto se cobre de rubor ao confessá-lo) sofrido uma mudança radical para pior. A cada dia que se passava eu ficava mais mal-humorado, mais irritável, menos interessado nos sentimentos alheios. Permitia-me usar linguagem grosseira com minha própria esposa. Após um certo período de tempo, cheguei a torná-la alvo de violência pessoal. Naturalmente, minhas mascotes sentiram a diferença em minha disposição. Não apenas as negligenciava, como chegava a tratá-las mal. Mas com relação a Pluto, entretanto, eu ainda conservava suficiente consideração para conter-me antes de maltratá-lo, ao passo que não tinha escrúpulos em judiar dos coelhos, do macaco e até mesmo do cão quando, por acidente ou até mesmo por afeição, eles se atravessavam em meu caminho. Porém minha doença cresceu cada vez mais – pois que doença é pior que o vício do alcoolismo? – e, finalmente, até Pluto, que estava agora ficando velho e, em consequência, um tanto impertinente, até Pluto começou a experimentar os efeitos de meu mau humor.”

#### Questões

- Qual o nome do gato que aparece no conto? Pesquise sobre o significado desse nome.
- Sabendo o significado do nome Pluto e a história dele, faça inferências do que supostamente poderá acontecer ao felino citado no conto.
- Qual a mudança observada na personalidade do narrador?
- Além da mudança de personalidade, o que mais contribuiu para que a personagem se tornasse mais agressiva ainda?

**Parte 5:** “Uma noite, ao chegar em casa bastante embriagado, depois de um de meus passeios sem destino através da cidade, imaginei que o gato estava evitando minha presença. Agarrei-o à força; e então, assustado por minha violência, ele infligiu uma pequena ferida em minha mão com os dentinhos. A fúria de um demônio possuiu-me instantaneamente. Nem sequer conseguia reconhecer a mim mesmo. Minha alma original parecia ter fugido imediatamente de meu corpo; e uma malevolência mais do que satânica, alimentada pelo gim, assumiu o controle de cada fibra de meu corpo.”

#### Questão

- O que pode ter acontecido a seguir?

**Parte 6:** “Tirei um canivete do bolso de meu colete, abri a lâmina, agarrei a pobre besta pela garganta e deliberadamente arranquei da órbita um de seus olhos. Encho-me de rubor e meu corpo todo estremece enquanto registro esta abominável atrocidade.”

#### Questão

- Após a personagem ter atacado o gato, suponha qual foi sua atitude na manhã seguinte?

**Parte 7:** “Quando a manhã me trouxe de volta à razão – depois que o sono tinha apagado

a maior parte do fogo de minha orgia alcoólica –, experimentei um sentimento misto de horror e de remorso pelo crime que havia cometido. Mas este sentimento foi no máximo débil e elusivo e a alma permaneceu intocada. Novamente mergulhei em meus excessos e logo afoguei na bebida toda lembrança de minha má ação.”

#### Questão

- a) Houve arrependimento por parte da personagem após ter atacado o gato? Comente sobre isso.

**Parte 8:** “Enquanto isso, o gato lentamente se recuperou. A órbita vazia do olho perdido apresentava, naturalmente, uma aparência assustadora, mas ele não parecia estar sofrendo mais nenhuma dor. Andava pela casa, como de costume, mas, como se poderia esperar, fugia de mim em extremo terror cada vez que chegava perto dele. Ainda me restava uma certa parte de meu ânimo anterior e a princípio lamentei que agora me detestasse tanto uma criatura que já me havia amado. Mas este sentimento logo deu lugar à irritação. E então fui acometido, como se fosse para minha queda final e irrevogável, pelo espírito da Perversidade. A própria filosofia não estudou este espírito. E todavia, assim como tenho certeza de possuir uma alma vivente, é minha convicção que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano – uma das faculdades primárias e indivisíveis, um dos sentimentos que dão origem e orientam o caráter do Homem. Quem já não se flagrou uma centena de vezes a cometer uma ação vil ou meramente tola por nenhuma razão exceto sentir que não devia? Não temos todos nós uma inclinação perpétua e contrária a nosso melhor julgamento para violar as Leis, simplesmente por que compreendemos que são obrigatórias? Pois foi este espírito de Perversidade, digo eu, que veio a causar minha queda final. Foi este anseio insondável da alma, que anela por prejudicar a si mesma, por oferecer violência à sua própria natureza, por praticar o mal pelo amor ao mal e nada mais, que me impulsionou a prosseguir e finalmente consumir a injúria que tinha infligido sobre a pequena besta inofensiva.”

#### Questões

- a) Houve arrependimento por parte da personagem em relação à maldade cometida?  
b) O que pode ter acontecido em seguida no conto?

**Parte 9:** Uma manhã, a sangue-frio, passei-lhe um laço ao redor da garganta e o pendurei no galho de uma árvore – enforquei-o com lágrimas nos olhos, sentindo ao mesmo tempo o remorso mais amargo em meu coração –, assassinei o pobre gato porque sabia que ele me tinha amado e porque eu entendia muito bem que ele não me tinha dado razão alguma de queixa – matei-o porque sabia que ao fazê-lo estava cometendo um pecado – um pecado mortal que iria manchar minha alma imortal ao ponto de colocá-la – se isso fosse possível – fora do alcance até mesmo da infinita misericórdia do Deus Mais Misericordioso e Mais Terrível.”

#### Questões

- a) O que houve com o gato após ter tido o seu olho arrancado?  
b) Como a personagem justifica sua atitude de maldade cometida pela segunda vez com seu animal?  
c) Comente sobre o que pode ter mudado na vida da personagem nos dias posteriores ao assassinato do felino.

d) Você acredita em fatos sobrenaturais? Observe a narrativa que segue.

**Parte 10:** “Na noite seguinte ao dia em que pratiquei esta ação cruel, fui despertado do sono por gritos de ‘Fogo!’. As cortinas de meu leito estavam em chamas. A casa inteira estava ardendo. Foi com grande dificuldade que minha esposa, uma criada e eu mesmo escapamos da conflagração. A destruição foi completa. Todos os meus bens materiais foram consumidos e a partir desse momento entreguei-me ao desespero.”

#### Questão

a) O que poderia ter causado fogo na residência?

**Parte 11:** “Estou acima da fraqueza de tentar estabelecer uma sequência de causa e efeito entre o desastre e a atrocidade. Mas estou detalhando um encadeamento de fatos – e não desejo deixar imperfeito um só dos elos da corrente. No dia que se seguiu ao incêndio, visitei as ruínas. Todas as paredes tinham desabado, à exceção de uma única. Esta exceção foi a de um aposento interno, uma parede não muito grossa, que se erguia mais ou menos na metade da casa, justamente aquela contra a qual descansava a cabeceira de minha cama. O próprio reboco tinha ali, em grande parte, resistido à ação do fogo – segundo julguei, porque era feito de argamassa nova, talvez ainda um pouco úmida. Em torno desta parede estava reunida uma grande multidão; e muitas pessoas pareciam estar examinando um trecho especial dela, com minuciosa atenção. As palavras “estranho”, “singular” e outras semelhantes excitaram-me a curiosidade. Aproximei-me e vi, como se estivesse gravado em *bas relief* [1] sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem estava desenhada com uma precisão realmente maravilhosa. Havia uma corda esboçada ao redor do pescoço do animal.”

#### Questões

- Explique a frase inicial do fragmento acima: “Estou acima da fraqueza de tentar estabelecer uma sequência de causa e efeito entre o desastre e a atrocidade”.
- O que de anormal aconteceu na cena das ruínas do incêndio? Quem teria feito isso?
- Você concorda com a personagem quando ela diz que o incêndio poderia ter acontecido como forma de castigo pelos crimes cometidos contra seu animal de estimação?

**Parte 12:** “Da primeira vez que contemplei esta aparição – porque dificilmente poderia chamá-la de algo menos assombroso –, meu espanto e meu terror foram extremos. Mas, finalmente, o raciocínio e a reflexão vieram em meu amparo. O gato, segundo recordava, tinha sido enforcado em um jardim adjacente à casa. Logo que fora dado o alarme de incêndio, este jardim ficou imediatamente cheio de basbaques, um dos quais provavelmente tinha cortado a corda que prendia à árvore o gato e jogado o animal dentro de meu quarto através de uma janela aberta. Talvez até mesmo a intenção fosse boa, quem sabe queriam acordar-me do sono e lançassem a animal janela adentro para esse fim. A queda das outras paredes tinha comprimido a vítima de minha crueldade na própria substância do reboco recém-aplicado; a cal contida nele, misturado à amônia proveniente da carcaça, com o calor das chamas, tinha então realizado o retrato que contemplava agora.

Embora eu satisfizesse minha razão assim rapidamente, se bem que não tivesse podido

acalmar totalmente minha consciência e tentasse desse modo descartar o fato assombroso que acabei de descrever, isso não impediu que produzisse forte impressão sobre minha imaginação. Durante meses não conseguia livrar minha visão interna do fantasma do gato; e, durante esse período, retornou a meu espírito uma espécie de sentimento que se assemelhava a remorso, mas não era exatamente isso. Cheguei ao ponto de lamentar a perda do animal e a procurar, nos ambientes ordinários que agora habitualmente frequentava, outra mascote da mesma espécie, cuja aparência fosse semelhante e pudesse ocupar o vazio deixado pela primeira.”

### Questões

- a) Qual a suposição feita pela personagem para justificar o aparecimento da imagem do gato enforcado na parede?
- b) Nesta etapa da narrativa, a personagem se mostrou arrependido de verdade por ter matado o gato, ou supostamente o arrependimento se deu por medo? Qual a atitude tomada por ele para amenizar a situação de remorso/pavor?

**Parte 13:** “Uma noite eu estava sentado, entorpecido de tanto beber, em um botequim da pior espécie, quando minha atenção foi subitamente atraída para um objeto preto que repousava sobre a tampa de uma das imensas bordalesas de gim ou de rum que constituíam o principal mobiliário da peça. Há vários minutos eu já contemplava fixamente a tampa desse barril, e o que agora me causava surpresa era o fato de que não houvesse percebido antes o objeto que se encontrava sobre ele. Aproximei-me a passos vacilantes, estendi a mão e toquei-o. Era um gato preto – um animal muito grande –, tão grande quanto Pluto e extremamente parecido com ele em todos os detalhes, salvo um: Pluto não tinha um pelo branco sequer em qualquer porção de seu corpo; mas este gato tinha uma mancha branca bastante grande, embora de formato indefinido, cobrindo-lhe quase inteiramente o peito.”

### Questão

- a) A presença de um suposto novo gato na história te faz pensar em que? Seria uma oportunidade para a personagem se redimir do ato cruel cometido anteriormente?

**Parte 14:** “Assim que o toquei, o animal ergueu-se imediatamente, ronronou bem alto, esfregou-se contra minha mão e pareceu encantado com minha atenção. Tinha encontrado a própria criatura que vinha procurando. Imediatamente fui falar com o taverneiro e ofereci-me para comprar o bichano, mas ele disse que o animal não lhe pertencia – que nunca o tinha visto antes e que não fazia a menor ideia de onde tinha vindo ou a quem pudesse pertencer.”

Continuei com minhas carícias, e, quando me dispus a ir para casa, o animal demonstrou estar disposto a me acompanhar. Permiti-lhe que o fizesse; de fato, durante o caminho, ocasionalmente parava, curvava-me e fazia-lhe carícias. Quando chegamos à casa em que agora eu morava, ele familiarizou-se de imediato, adquirindo em seguida as boas graças de minha esposa.”

### Questões

- a) Associando todos os elementos fornecidos pela narrativa até aqui, faça inferências, justificando o motivo pelo qual o gato mostrou-se disposto com os carinhos daquele homem, sem esboçar reação negativa, levando em consideração que era a primeira vez, supostamente, que os dois se viam.
- b) Teria a mencionada atitude do gato relação com fatos sobrenaturais? Comente a respeito.
- c) Como teria sido o relacionamento do homem com o novo animal a partir dali?

**Parte 15:** “Quanto a mim, para meu desapontamento, logo descobri que não gostava do animal. Isto era justamente o reverso do que havia antecipado; porém – não sei como nem por que – o evidente prazer que o gato achava em minha companhia me aborrecia e enojava. Lenta e progressivamente, estes sentimentos de desgosto e aborrecimento se transformaram em rancor e ódio. Evitava a criatura, sempre que podia; uma certa sensação de vergonha e a lembrança de meu antigo feito de crueldade evitaram que eu o machucasse fisicamente. Durante algumas semanas, eu não bati nele nem o maltratei violentamente; mas gradualmente – muito gradualmente – comecei a encará-lo com uma repugnância indescritível e a fugir silenciosamente de sua presença odienta, como se estivesse tentando escapar do sopro sufocante de um pântano ou do hálito pestilento de uma praga.”

#### Questões

- a) Aos poucos o sentimento de carinho do dono para com o gato foi se transformando em ódio. O que o teria levado a essa situação?
- b) E quanto à esposa da personagem, o que ela sentia pelo gato?

**Parte 16:** “Sem a menor dúvida, o que originou meu rancor pelo animal foi a descoberta, logo na manhã seguinte à noite em que o trouxe para casa, de que ele, exatamente como Pluto, também tivera um dos olhos arrancado. Esta circunstância, entretanto, só levou minha esposa a gostar ainda mais dele, a qual, conforme relatei anteriormente, possuía em alto grau aquela humanidade de sentimentos que em épocas passadas fora também um de meus traços característicos e a fonte de muitos de meus prazeres mais simples e puros.

À medida que aumentava minha aversão pelo gato, seu amor por mim parecia crescer na mesma proporção. Seguia meus passos com uma pertinácia que seria difícil fazer o leitor compreender. Onde quer que me assentasse, vinha enroscar-se embaixo de minha cadeira ou saltar sobre meus joelhos, cobrindo-me de carinhos nojentos. Se eu me erguesse para caminhar, ele se intrometia entre meus pés e quase me fazia cair; ou, então, cravava suas unhas longas e afiadas em minhas roupas e procurava, desta forma, trepar até chegar a meu peito. Nessas ocasiões, embora eu ansiasse por rebentá-lo à pancada, ainda me sentia incapaz de fazê-lo, em parte pela recordação de meu crime anterior, mas especialmente – confessarei de imediato – porque tinha absoluto pavor daquele animal.”

#### Questões

- a) Como era a atitude do novo felino para com seu dono? Isso o agradava? Comente?
- b) Por que a personagem teria tomado pavor também daquele animal?

**Parte 17:** “Este pavor não era exatamente um temor da possibilidade de algum dano físico, todavia não sou capaz de defini-lo de outra forma. Estou quase envergonhado de admitir – sim, mesmo nesta cela de condenado tenho quase vergonha de admitir – que o terror e horror que o animal me inspirava tinham sido muito aumentados por uma das mais ilusórias quimeras que teria sido possível conceber. Minha esposa me tinha chamado a atenção, mais de uma vez, para o caráter da mancha de pelo branco que já mencionei e que constituía a única diferença aparente entre o estranho animal e aquele que eu tinha morto. O leitor há de lembrar que esta marca, embora grande, era originalmente muito indefinida; porém, muito lentamente, de uma forma quase imperceptível, uma forma que por muito tempo minha Razão lutou para considerar como meramente fantasiosa, acabou por assumir um contorno rigorosamente distinto. Era agora a representação de um objeto tal que a simples ideia de mencioná-lo me faz tremer. Era por isso, acima de tudo, que eu detestava e temia tanto aquele monstro e teria me livrado dele, se ao menos eu ousasse. Essa imagem, escrevo agora, era a imagem de uma coisa horrível, uma coisa apavorante... a imagem de uma FORÇA! Ah, melancólico e terrível instrumento de Horror e de Crime – de Agonia e de Morte!”

#### Questões

- Qual a semelhança entre os dois gatos da personagem? Você acredita que a referida semelhança é apenas uma coincidência, ou pode ser um indício?
- Qual seria a missão do novo gato na vida da personagem?

**Parte 18:** “E agora eis que me encontrava realmente desgraçado, um miserável além da desgraça e da miséria da natureza humana. E era um animal sem alma, cujo companheiro eu tinha destruído com desprezo, era um animal sem alma que originava em mim – eu, que era um homem, criado à imagem do Deus Altíssimo – tanta angústia intolerável! Ai de mim! Nem de dia, nem de noite eu era mais abençoado pelo Repouso! Durante o dia a criatura não me deixava por um único momento; e, de noite, eu me acordava de hora em hora, despertado de sonhos cheios de um pavor indescritível, para encontrar a respiração quente daquela coisa soprando diretamente sobre meu rosto e seu enorme peso – um pesadelo encarnado do qual eu não poderia jamais me acordar, oprimindo e esmagando eternamente o meu coração!

Sob a pressão de tormentos assim, os débeis traços que restavam de minha boa natureza sucumbiram totalmente. Os maus pensamentos se tornaram meus amigos íntimos, meus únicos amigos, logo os pensamentos mais ímpios e mais maléficos. O mau humor de minha disposição habitual transformou-se em um rancor indefinido voltado para todas as coisas e para toda a humanidade; e os acessos de fúria súbitos, frequentes e incontrolláveis aos quais eu agora me abandonava cegamente e sem o menor remorso eram descarregados – ai de mim! – precisamente sobre minha esposa, a sofredora mais paciente e mais constante, que nunca emitia sequer uma palavra de queixa ou de revolta contra mim. Um dia ela me acompanhou, com a intenção de executar alguma tarefa doméstica, ao porão do velho edifício em que nossa pobreza atual nos obrigava a morar. O gato me seguiu pelos degraus íngremes e, quando me fez tropeçar e quase me levou a cair escada abaixo, deixou-me exasperado a ponto de enlouquecer.”

#### Questões

- Trace o perfil da personagem principal do conto, desde o início da história, ressaltando todo o processo de mudança observado e contraponha ao perfil de sua

esposa.

- b) Estando o dono e o animal no porão, conforme narrado acima, percebe-se que há um conflito entre os dois. Comente isso. O que poderia ter acontecido em seguida?

**Parte 19:** “Erguendo um machado, esquecido em minha cólera do medo infantil que até então havia impedido que levantasse um dedo contra ele, dirigi um golpe ao animal que, sem a menor dúvida, teria sido fatal se tivesse acertado onde eu queria. Porém a machadada foi impedida pela mão de minha esposa a segurar-me o braço. Esta interferência me lançou em uma raiva mais do que demoníaca: arranquei o braço de seu aperto e, com um único golpe, enterrei o machado na cabeça dela. Ela caiu morta no mesmo lugar, sem soltar um único gemido.”

### Questões

- a) Você ficou surpreso com a atitude criminosa cometida mais uma vez pela personagem, ainda que não tenha sido intencionalmente?

**Parte 20:** “Tendo cometido este assassinato pavoroso, imediatamente, sem remorsos e da maneira mais deliberada possível, voltei-me para a tarefa de esconder o corpo. Sabia que não podia removê-lo da casa, tanto de dia como de noite, sem correr o risco de ser observado pelos vizinhos. Uma série de projetos passou por minha cabeça. Durante algum tempo, pensei em cortar o corpo em minúsculos fragmentos que depois destruiria no fogo. Depois pensei em cavar-lhe uma cova no chão do porão. Também me passou pela cabeça jogar o cadáver no poço que ficava no pátio; ou colocá-lo dentro de uma caixa, como se fosse uma mercadoria, aplicando todos os cuidados que em geral se dedica à preparação de tais volumes e contratando um carregador para retirá-lo da casa. Finalmente, imaginei o que me pareceu ser um expediente melhor que qualquer um desses. Resolvi emparedá-lo em um dos cantos do porão – conforme dizem que os monges da Idade Média costumavam fazer com suas vítimas.”

### Questões

- a) Você já ouviu falar sobre a história e costumes dos monges da Idade Média?  
b) Você considera uma boa ideia a tida pela personagem para ocultar o cadáver de sua esposa? Por quê? Se você estivesse na mesma situação, o que faria?

**Parte 21:** “O porão estava perfeitamente adaptado para esse propósito. Suas paredes tinham sido muito mal-construídas e há pouco tempo tinham sido novamente rebocadas com uma argamassa grosseira, que a umidade do ambiente não deixara endurecer. Além disso, em uma das paredes havia uma projeção, causada por uma falsa chaminé ou lareira que tinha sido preenchida com tijolos na intenção de assemelhá-la ao restante das paredes do porão. Não tinha dúvidas de que poderia facilmente retirar os tijolos neste ponto, enfiar o cadáver e depois restaurar a parede inteira ao estado anterior, de tal modo que olhar algum poderia detectar qualquer coisa suspeita.”

### Questão

- a) Você acredita que o plano de emparedar o cadáver da esposa foi um crime perfeito?

**Parte 22:** “Não me enganava neste ponto. Com um pé de cabra retirei facilmente os tijolos e, depois de depositar o corpo cuidadosamente contra a parede interna, ergui-o de modo a deixá-lo em pé, apoiado contra a parede. Com pouca dificuldade recolquei os tijolos e deixei a estrutura precisamente da maneira em que se achava antes. Tendo trazido cal, areia e uma porção de pelos de animais retirados de couros, como era costume na época, preparei, com todas as precauções possíveis, uma argamassa que não podia ser diferente da que recobria o restante da parede e com esta reboquei muito cuidadosamente os tijolos que havia recolocado. Ao terminar, sentia-me satisfeito com a perfeição do trabalho. A parede não apresentava o menor sinal de que tinha sido modificada. Recolhi a calça do chão com o cuidado mais minucioso. Olhei ao meu redor triunfantemente e congratulei-me: ‘Pelo menos desta vez não trabalhei em vão’.”

#### Questão

- a) Para onde teria fugido o gato no momento do crime?

**Parte 23:** “Minha próxima tarefa era a de procurar a besta que tinha sido a causa de tamanha desgraça, porque tinha, finalmente, a firme resolução de matá-la. Se nesse momento tivesse podido encontrá-la, seu destino estaria selado, mas aparentemente o animal ardiloso tinha pressentido alguma coisa ou se amedrontado com a violência de minha raiva anterior, evitando apresentar-se diante de mim enquanto durasse minha má disposição. É impossível descrever ou imaginar a sensação de alívio profunda e abençoada que a ausência da detestada criatura causou em meu peito. Melhor ainda, o gato não apareceu nessa noite – e assim, ao menos por uma noite, desde que o desgraçado se introduzira em minha casa, dormi profunda e tranquilamente; sim, dormi o sono dos justos, mesmo que tivesse agora o peso de um assassinato em minha alma!”

#### Questões

- a) Qual seria o motivo real da sensação de alívio descrita pela personagem do texto?  
 b) Ele mostrou-se arrependido? Fale sobre isso.  
 c) Será que o gato, assustado com o acontecido, teria fugido definitivamente?

**Parte 24:** “Passaram-se o segundo e o terceiro dias e meu atormentador não regressou. Novamente eu respirava como um homem livre. O monstro tinha fugido aterrorizado e deixado para sempre minha companhia! Nunca mais iria vê-lo! Minha felicidade era suprema! O remorso ocasionado por minha ação tão negra e perversa praticamente não me perturbava. Algumas perguntas haviam sido feitas, mas fora fácil responder. Até mesmo havia sido feita uma busca pela polícia, mas naturalmente não haviam descoberto nada. Pensei que minha felicidade futura estava assegurada. Mas no quarto dia depois do assassinato, uma patrulha da polícia retornou, muito inesperadamente, entrou em minha casa e começou a fazer uma investigação rigorosa do prédio.”

#### Questão

- a) Observada toda a dinâmica do crime, confrontando com a personalidade da personagem e a autor do crime, por que a polícia teria retornado ao local?

**Parte 25:** “Achava-me seguro, todavia, devido à impenetrabilidade do lugar em que escondera o cadáver, e assim não me senti nem um pouco constrangido pela busca. Os

policiais ordenaram-me que os acompanhasse enquanto procuravam. Não deixaram nem canto nem escaninho sem explorar. Finalmente, pela terceira ou quarta vez, desceram ao porão. Não senti estremecer nem um só de meus músculos. Meu coração batia calmamente como o de alguém perfeitamente inocente. Caminhei de ponta a ponta do porão. Cruzei os braços e fiquei andando de um lado para outro. A polícia finalmente satisfez-se e estava a ponto de partir, desta vez em definitivo. A alegria em meu coração era grande demais para ser contida. Ansiava para dizer ao menos uma palavra de triunfo e queria garantir-me duplamente de que eles me julgavam inocente.”

#### Questões

- Qual a sensação descrita pela personagem ao perceber que os policiais não haviam descoberto nada?
- Você conhece o ditado que diz que não há crime perfeito? Você concorda com isso?
- Analisados os fatos, juntamente com seu conhecimento de mundo, suponha: o crime teria então sido perfeito?
- A personagem estava satisfeita com a possível partida dos policiais sem ter descoberto o crime? O que ela queria ainda? Por que essa sua necessidade?
- Qual seria sua reação estando na mesma situação da personagem?

**Parte 26:** “Cavalheiros – disse finalmente, enquanto o grupo subia as escadas –, estou encantado por ter desfeito todas as suas suspeitas. Desejo a todos uma boa saúde e um pouco mais de cortesia. A propósito, cavalheiros esta casa, esta casa é muito bem-construída. (Tomado de um violento desejo de aparentar a maior naturalidade, falava sem prestar muita atenção no que dizia.). Posso até dizer que é uma casa excelentemente bem-construída. Estas paredes – já estão de partida, cavalheiros? –, estas paredes são muito sólidas.”

#### Questões

- Você considera prudentes as colocações feitas pela personagem aos policiais, que já estavam de saída? Justifique.
- O que teria acontecido em seguida?

**Parte 27:** “E foi neste ponto que, tomado por um estúpido frenesi de bravata, bati pesadamente com uma bengala que tinha na mão justamente sobre aquela porção da parede atrás da qual jazia o cadáver da esposa que tinha apertado tantas vezes contra o peito. Possa Deus escudar-me e proteger-me das presas do Pai dos Demônios! Tão logo a reverberação dos golpes que havia dado desapareceu no silêncio, foi respondida por uma voz de dentro do túmulo! – respondida por um grito, a princípio abafado e entrecortado, como os soluços de uma criança, mas rapidamente se avolumando em um grito longo, alto e contínuo, totalmente anormal e desumano – um uivo –, um guincho lamentoso, meio de horror e meio de triunfo, tal como só poderia ter subido das profundezas do inferno, um berro emitido conjuntamente pelas gargantas de centenas de condenados à danação eterna, torturados em sua agonia, e pelos demônios que exultam em sua condenação.”

#### Questões

- De quem seria o grito vindo de dentro da parede?
- A partir das pistas dadas ao longo do texto, imagine o que aconteceu em seguida, supondo um final para a história.

- Retomada de conceitos a partir de questionamentos relacionados ao cenário, personagens, ações, solução e tema do texto e preenchimento de possíveis lacunas através de debate e da troca de ideias.
- Reflexão e criação de possíveis desfechos para o conto lido (cada um foi motivado a imaginar um possível final para o texto, a partir dos elementos percebidos até o momento).

#### **Apresentação do desfecho real:**

**Parte 28:** “É tolice tentar descrever meus pensamentos. Sentindo-me desmaiar, cambaleei até a parede oposta. Por um instante, o grupo de policiais que subia as escadas permaneceu imóvel, em um misto de espanto e profundo terror. No momento seguinte, uma dúzia de braços robustos esforçava-se por esboroar a parede. Ela caiu inteira. O cadáver, já bastante decomposto e coberto de sangue coagulado, estava ereto perante os olhos dos espectadores, na mesma posição em que eu o deixara. Mas sobre sua cabeça, com a boca vermelha escancarada e uma chispa de fogo no único olho, sentava-se a besta horrenda cujos ardis me tinham levado ao assassinato e cuja voz denunciadora agora me levaria ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro do túmulo!”

Fonte: POE; Edgar Allan. *Contos de terror e mistério*. São Paulo: Editora do Brasil. 2009, p. 30-39.

- Proporcionar a socialização dos possíveis desfechos imaginados pelos alunos e o confronto das hipóteses levantadas com as informações surgidas ao longo do texto. Para este momento, elaboramos as seguinte perguntas:

#### **Questões de confronto**

- Suas hipóteses se confirmaram?
- Tudo aconteceu conforme sua previsão?
- O que aconteceu de modo diferente?

#### **Questões de interpretação e de compreensão**

- Quanto ao cenário, onde e em que época ocorreu esta história?
- Qual é o assunto do conto?
- Quais são personagens da história?
- Que problemas eles apresentavam?
- Quais foram os fatos mais importantes?
- Como foi que os personagens dessa história resolveram seus problemas?
- Que mensagem essa história tentou nos comunicar?
- Se você fosse o personagem do conto lido, como agiria?
- Você recomenda a leitura desse conto para alguém? Por quê?
- Preencha o quadro a seguir com os elementos da narrativa presentes no texto.

<b>Situação Inicial</b>	
<b>Complicação</b>	

<b>Clímax</b>	
<b>Desfecho</b>	

### **Avaliação dos resultados**

Durante a realização da ação de leitura protocolada do conto acima citado, observamos que, desde o início, conseguimos manter a atenção dos alunos durante a atividade. A leitura foi feita de maneira compartilhada por todos ali presentes, que fizeram questão de dar sua contribuição, alegando que possibilitando a todos lerem um fragmento do conto, a leitura não seria enfadonha e solitária, o que, segundo os participantes, gera a falta de compreensão leitora. Sendo nossa intenção proporcionar aos alunos atividades interativas que despertasse em cada um o desejo pela leitura, julgamos que ao final daquela ação os resultados seriam percebidos.

Foi interessante observar que mesmo os alunos que não apresentavam fluência na leitura e que rotineiramente se recusavam a ler em voz alta, se mostraram à vontade para essa ação. Observamos que a interação proporcionada pela ação fez com que os participantes, envolvidos no clima de mistério do texto, sentissem necessidade de se posicionarem ativamente diante da atividade. Observamos ainda que as dúvidas mencionadas no início da atividade, que se referiam ao gênero conto, bem como aos elementos da narrativa, foram sendo esclarecidos à medida que a leitura ia sendo feita. A metodologia de pausar o texto, fazer perguntas, retomar elementos anteriores e instigar o aluno a realizar inferências e a levantar hipóteses através do que está sendo lido, juntamente com o conhecimento de mundo trazido por ele, é bastante eficaz, já que os participantes conseguiram perceber antes mesmo do início da leitura, alguns objetivos para a sua realização, o que é essencial para compreensão, conforme mencionamos na discussão teórica deste trabalho, à luz de Solé (1998).

Durante a apresentação da capa do livro, de onde foi retirado o conto “O gato preto”, feita no intuito de despertar a curiosidade dos alunos, percebemos a capacidade de associação feita pelos participantes que, de posse de alguns dados biográficos do mencionado autor, puderam prever alguns elementos da história que seria lida, fazendo conexão entre o que já estava no texto, com o conhecimento de mundo trazido consigo e com isso compreenderam melhor a leitura. As respostas às questões foram bastante interessantes e variadas, já que ao comentarem sobre os elementos da capa do livro, que são as figuras, cores, fonte e outros, os alunos conseguiram associar tais elementos ao que supostamente seria tratado no texto, que é um conto de mistério, terror e morte. Assim, percebemos que a partir dos conhecimentos de mundo trazidos pelos participantes, hipóteses levantadas e inferências foram feitas com a ajuda de questionamentos da professora pesquisadora.

É importante salientar que os alunos se mostraram muito à vontade para fazer as associações necessárias para entendimento do texto que seria lido, já que perceberam que a escolha do gato para ilustrar a história se dá por todo misticismo e superstição que esse animal carrega.

É importante enfatizar também que, durante esse momento da intervenção, foi possível observar que um trabalho proposto de forma coletiva, com leitura compartilhada, pausas para questionamentos e reflexões, os participantes se sentem motivados a ler e a compreender o que leem. Diante disso, nossa percepção é de que, nessa etapa da intervenção, a maioria dos alunos já conseguia, com certa facilidade, lançar mão de algumas habilidades cognitivas para preencher as lacunas do texto, o que tornou a aula, além de proveitosa, prazerosa para os

participantes, e nos motivou ainda mais a prosseguir com as atividades.

A maioria das hipóteses levantadas pelos alunos durante a leitura com pausa protocolada, foi se confirmando ao longo do texto.

Na atividade de reescrita do possível desfecho do conto, 73% conseguiram inferir a respeito do clímax e contexto geral da narrativa; 62% acertaram o trágico final da história, e isso só foi possível mediante a construção de inferências a partir da junção de elementos explícitos com os elementos implícitos, que são as lacunas existentes no texto, para que o leitor as preencha, dando sentido à leitura.

### 5.3 Ação III – Leituras

#### 5.3.1 Atividade I – Desenvolvimento da pausa protocolada

##### **Título: A faixa Manchada**

##### **Objetivos**

- Mobilizar conhecimentos prévios, inferências e de verificação, por meio de previsões, hipóteses e checagem de informações a partir dos recursos linguísticos e pistas deixadas pelo autor.
- Confrontar previsões iniciais com os conhecimentos adquiridos no percurso da leitura, para perceber a importância do processo de se preencher as lacunas do texto, por meio de pistas deixadas pelo autor, em função da compreensão textual.
- Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso narrativo, na compreensão de textos, de forma crítica e reflexiva.
- Estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo), construindo novas proposições.

##### **Recursos**

- Cópias de contos no formato de pausa protocolada.

##### **Atividades**

- Promoção de leitura protocolada do conto;
- Leitura partilhada, com omissão de desfechos das histórias;
- Análise de elementos que constituem os contos e pesquisa da biografia dos autor dos textos;
- Checagem de compreensão dos alunos, de maneira interativa.

##### **Desenvolvimento das atividades**

- Solicitar que o aluno exponha oralmente o que supostamente encontrará pela frente mediante a leitura do texto;
- Instruir aos alunos a anotarem o que for necessário, a fim de refletirem sobre as hipóteses levantadas, confrontando-as constantemente, a fim de compreenderem a leitura;
- Projeção das partes do texto para leitura compartilhada, de forma que o desfecho seja

omitido, oportunizando aos participantes elaborarem um suposto desfecho através das pistas do texto;

- Checar a compreensão do texto e dos elementos da narrativa por meio de perguntas, levantamento hipóteses e inferências.

### Desenvolvimento

- Apresentação do título do texto.

“A faixa manchada”

### Questões

- Pelo título, suponha que tipo de texto você lerá e quem são os possíveis personagens dele.
- O que é uma faixa?
- Levante hipóteses do que pode ser a faixa manchada.
- Onde essa faixa poderia estar e quem vai falar sobre ela?
- Qual o enigma que envolve a faixa manchada?
- Você já ouviu falar em Conan Doyle?
- Já leu histórias de Sherlock Holmes? Se sim, fale sobre elas.

**Parte 1:** “Meu nome é Helen Stoner, e moro com meu padrasto, o último representante de uma das mais velhas famílias saxônicas da Inglaterra, Os Royslotts, de Stoke Moran, na margem ocidental de Surrey. [...]”

### Questão

- Você conhece a história dos Saxões da Inglaterra?

**Parte 2:** “A família já esteve entre as mais ricas da Inglaterra [...]”

### Questão

- Levante hipóteses: o que pode ter havido para que a família não estivesse mais rica?

**Parte 3:** “No século passado, contudo, quatro sucessivos herdeiros, dissolutos e gastadores, levaram a família à ruína [...]. Meu padrasto, percebendo que precisava se adaptar aos novos tempos...”

### Questão

- Suponha o que o padrasto fez para se adaptar aos novos tempos?

**Parte 4:** “[...] Consegui um empréstimo de um parente, formou-se em medicina e foi para Caucutá [...]. Ainda na Índia, o dr. Royslott casou-se com minha mãe, a senhora Stoner, jovem viúva do major general Stoner, da artilharia bengali. Minha irmã Júlia e eu éramos gêmeas e tínhamos dois anos quando mamãe se casou novamente. Ela tinha bastante dinheiro, mais de mil libras, que confiou ao Dr. Royslott para administrar enquanto

morássemos com ele, com a condição de que uma certa quantia anual nos fosse dada quando casássemos. Logo depois que voltamos à Inglaterra, mamãe morreu [...]. Dr Roylott nos levou para morar na casa de seus ancestrais, em Stoke Moran. O dinheiro que mamãe nos deixou era suficiente para nos manter, e parecia não haver obstáculos para nossa felicidade.”

### Questão

a) Levante hipóteses: A família, de fato, continuou a ser feliz? O que poderia ter estragado a felicidade deles?

**Parte 5:** “Entretanto, nosso padrasto passou então por uma terrível mudança de personalidade. Em vez de fazer amigos, e visitar nossos vizinhos, felizes por verem um Roylott retornando à velha casa da família, ele se trancou e raramente saía, a não ser para se envolver em discussões ferozes com quem quer que aparecesse. Temperamento violento, beirando o psicótico, sempre foi característico nos homens da família.”

### Questão

a) Agora que você já conhece um pouco da história, converse com seus colegas sobre o enigma da faixa manchada e tente levantar hipóteses sobre o que poderá acontecer no texto.

**Parte 6:** “Ele não tinha amigos, a não ser os ciganos, a quem deixa acampar nos poucos hectares que representam a propriedade da família. [...] Ele também gosta de animais indianos, que lhe são enviados por um amigo.”

### Questão

a) É possível afirmar que o dr. Roylotts só se interessava em manter amizade com ciganos?

b) Você conhece animais indianos? Quais são eles? Troque ideias com seus colegas.

**Parte 7:** “Assim, os senhores podem imaginar que eu e minha pobre irmã Júlia não tínhamos grandes alegrias na vida. Nenhum criado queria trabalhar para nós, e acabamos, as duas fazendo todo o serviço de casa. Ela tinha menos de trinta anos quando morreu, mas seu cabelo já começara a branquear. Como o meu aliás.”

### Questões

a) Levante hipóteses a partir dos elementos que já foram fornecidos sobre o texto.

b) Qual a causa da morte de Júlia?

c) O que te fez chegar a essa conclusão?

**Parte 8:** “– Então sua irmã morreu?

– Foi há dois anos, e é sobre sua morte que quero lhe falar. Pode imaginar que, com a vida que levávamos, não tínhamos como conhecer ninguém de nossa idade. Tínhamos uma tia, a srta. Honoria Westphail, irmã mais nova de mamãe. [...] Júlia foi lá no Natal, há dois anos, e conheceu um major licenciado dos fuzileiros, de quem ficou noiva. Meu padrasto ficou sabendo do noivado quando ela voltou, mas não colocou objeções. No entanto, quinze dias

antes da data marcada para o casamento, acontece algo terrível, que me privou de minha única companhia. [...].”

### Questão

a) Como você imagina que foi a morte de Júlia? Levante hipóteses sobre a possível relação entre a faixa manchada e a morte da irmã de Helen Stoner.

**Parte 9:** “ – [...] Como eu já disse, a mansão é muito velha e somente uma das alas é habitada.”

### Questões

a) Como você imagina a casa citada no texto? Descreva detalhes.

b) Você acha que por ser uma casa velha, favorece em algum aspecto a cena de um crime misterioso? Justifique.

**Parte 10:** “Os quartos, nessa ala, ficam no térreo, enquanto as alas de estar ficam no Centro da construção. O primeiro quarto é do Dr. Roylott, o segundo de minha irmã e o terceiro é o meu. Não há comunicação entre eles, mas todos abrem para o mesmo corredor. [...] Na noite fatal, o Dr. Roylott foi cedo para o seu quarto [...].”

### Questão

O fato de o Dr. Roylott ter ido cedo para seu quarto o coloca na cena do crime? Fale sobre.

**Parte 11:** “– Não consegui dormir naquela noite. [...] O vento uivava lá fora, enquanto a chuva batia contra as janelas. De repente, em meio aos sons da tempestade, rompeu o grito violento de uma mulher aterrorizada. Reconheci a voz de minha irmã. Pulei da cama, coloquei um xale e disparei para fora do quarto.”

### Questão

O que supostamente Helen viu?

**Parte 12:** “Ao abrir a porta, ouvi um assobio baixo, como o que ela descrevera. Logo depois, ouvi o som de algo metálico caindo. [...] À Luz do corredor vi minha irmã aparecer, com o rosto branco de terror [...] Primeiro pensei que não me reconheceria, mas, quando me curvei sobre ela, ouvi-a guinchar numa voz que nunca esquecerei: “Oh, Deus! Helen! Foi a faixa! A faixa manchada”. Ela queria dizer mais alguma coisa, mas não conseguiu. Apontou o dedo na direção do quarto do doutor, porém uma nova convulsão abafou suas palavras, fazendo-a desmaiar. [...].”

### Questão

Por que antes de morrer Júlia apontou para o quarto do padrasto?

**Parte 13:**  
“– [...] Quais foram as conclusões do delegado?”

– Ele investigou o caso cuidadosamente, pois o comportamento do Dr. Roylott era conhecido em todo o condado, mas não conseguiu determinar a causa da morte. Meu testemunho mostrou que a porta estivera trancada por dentro, enquanto as janelas, todas as noites, eram trancadas por grossas barras de ferro. As paredes foram examinadas e se mostraram muito sólidas. O chão também foi investigado, sem novidades. A chaminé é larga, mas gradeada por quatro amplas barras. Portanto, concluiu-se que minha irmã estava sozinha na hora em que encontrou seu fim. Além disso, não havia marcas de violência nela.

– E quanto a envenenamento?

– O legista investigou essa hipótese, sem sucesso.

[...]

Holmes balançou a cabeça, parecendo longe de estar satisfeito.

Dois anos se passaram desde então e minha vida tornou-se ainda mais solitária. Há um mês, um amigo muito querido, que conheço há muitos anos, honrou-me com um pedido de casamento. [...] Meu padrasto não se opôs à união e devemos nos casar na primavera. Há dois dias começaram reformas na ala oeste da casa e a parede do meu quarto foi afetada. Assim, mudei-me para o quarto em que minha irmã morreu. [...].”

### Questão

a) Será que Helen encontrou alguma pista relevante sobre o suposto motivo da morte de sua irmã? Converse com seus colegas e faça anotações.

**Parte 14:** “– Imagine, então, meu medo quando, na noite passada, acordei e ouvi, no silêncio da madrugada, o assobio que anunciou sua morte.”

### Questão

a) O que pode ter sido o mencionado assobio, o mesmo que anunciou a morte de Júlia?

**Parte 15:** “Pulei da cama e acendi a luz, mas não havia nada de estranho no quarto. Fiquei muito abalada para dormir de novo [...]

– Esse caso é bastante intrincado – ele disse finalmente. [...] Se fôssemos a Stoke Moran hoje, seria possível examinarmos os quartos sem que seu padrasto soubesse?

– Por acaso, ele falou em ir até a cidade, hoje, para tratar de assuntos muito importantes. É provável que fique fora durante todo o dia, de modo que não haveria nada para atrapalhá-lo. [...].”

### Questão

a) Por que o detetive fez questão de saber se o padrasto de Helen estaria em casa? Você acredita que, de imediato, ele o experiente detetive conseguiu alguma pista para desvendar o crime?

**Parte 16:** “A edificação era de pedras cinzentas e coberta de musgos, com um bloco central elevado e duas das alas curvas [...]. Holmes andou para cima e para baixo pelo gramado malcuidado, enquanto examinava o exterior das janelas. [...].

– Hum! Ele disse, coçando o queixo e um pouco perplexo.

– [...] Ninguém conseguia passar por essas persianas se estivessem trancadas. Vamos ver se o lado de dentro sugere algo. [...]

[...] Holmes puxou uma das cadeiras para o canto e se sentou, em silêncio, enquanto

examinava todos os detalhes do dormitório. [...] andou até a cama e passou algum tempo olhando para ela, para depois observar a parede, de alto a baixo. Então pegou a corda da campainha e deu-lhe um puxão.

– Ora, é falsa – disse ele.

– Não toca?

– Não. Nem está presa a algum fio. Isso é muito interessante. [...]

O quarto do Dr. Grimesby Roylott era maior que o da enteada, embora fosse mobiliado de forma inadequada e simples. [...].”

### Questão

Dadas as pistas, levante hipóteses do motivo de se ter uma campainha falsa no quarto.

#### Parte 17:

“– Bem, olhe isto! – Holmes pegou um pires de leite que estava sobre o cofre.

– Não, não temos um gato. Mas temos uma pantera e um babuíno.

– Ah, sim, é claro. Bem, uma pantera não deixa de ser um gato grande. Mesmo assim, eu diria que um pires de leite não seria suficiente para satisfazê-la. Há mais um ponto que eu preciso verificar.

Holmes se abaixou em frente à cadeira de madeira e examinou-lhe o assento com muita atenção.

– Obrigado! Acho que é isso – ele disse, levantando se e guardando sua lupa no bolso.

– Opa! Isto é interessante!”

### Questão

A essa altura dos acontecimentos, o que poderia ter chamado a atenção do detive Holmes?

**Parte 18:** O objeto que lhe atrairia a atenção era uma guia de cachorro pendurada num canto da cama. A guia, contudo, estava amarrada de modo a formar o laço. [...].

– Passaremos a noite em seu quarto e investigaremos a causa do ruído que lhe tem perturbado.

[...]

Como hei de me esquecer de vigília tão terrível? [...] uma luz brilhou na direção da abertura, mas logo desapareceu. Senti então o cheiro de óleo queimado e metal aquecido. Ouvi suaves ruídos de movimentação e, então, o silêncio voltou [...]. Então outro som fez-se ouvir. Era suave como um jato de vapor escapando continuamente de chaleira [...] Holmes pulou da cama, acendeu um fósforo e começou a bater furiosamente a sua vara na corda da campainha.”

### Questões

Levante hipóteses:

a) Para que o detetive bateu na corda da campainha?

b) A partir dos fatos narrados até agora, fale sobre o que teria supostamente acontecido em seguida e também sobre o que seria a faixa manchada e sua relação com o crime.

**Parte 19:** “[...] Quando Holmes acendeu a luz, ouvi um assobio claro, mas, com o clarão repentino, meus olhos, acostumados à escuridão, não conseguiam ver em quem meu amigo batia tão selvagememente [...].

Com o rosto muito sério, ele acendeu a luminária e nos conduziu pelo corredor. Holmes bateu a cabeça duas vezes na porta do doutor, sem resposta. Então virou a maçaneta e entrou; eu fui logo atrás, com o revólver engatilhado.

Encontraram uma cena singular. Sobre a mesa havia uma lanterna semiaberta, que iluminava o cofre de ferro, com sua porta aberta. Ao lado da mesa, uma cadeira de madeira, que estava o Dr. Grimesby Roylott. [...] Em seu colo jazia a guia em que reparamos durante o dia. À volta de sua cabeça ele tinha uma faixa amarela com manchas amarronzadas, que parecia amarrada firmemente. [...].”

### Questão

a) Levante hipóteses, a partir das pistas dadas no texto, associando-as ao seu conhecimento de mundo, para concluir o que seria a faixa manchada?

### Apresentação do desfecho real

#### Parte 20:

“– É uma víbora do brejo! – exclamou Holmes.”

### Questão

a) Você já ouviu falar sobre a víbora do brejo? De onde ela é originária?

#### Parte 21:

“– A cobra mais mortal da Índia. [...]

Essa foi a forma como morreu o dr. Grimesby Roylott, de Stoke Moran. Não é necessário que se prolongue uma narrativa, que já está muito comprida, para contar como demos a notícia à aterrorizada garota [...]. O pouco que me faltava saber, Holmes contou no dia seguinte, em nossa viagem de volta.

– Cheguei – ele começou – a uma conclusão totalmente equivocada. Isso demonstra, meu caro Watson, como é perigoso raciocinar com informações insuficientes. A presença dos ciganos e o uso da palavra “faixa”, usada pela pobre irmã para explicar o que vira sob a luz do fósforo, foram suficientes para me colocar na pista errada. Só posso ter o mérito de ter reconsiderado meu ponto de vista instantaneamente quando ficou claro para mim que o perigo que ameaçava a ocupante do quarto não poderia vir da janela ou da porta.”

- Proporcionar a socialização dos possíveis desfechos imaginados pelos alunos e o confronto das hipóteses levantadas com as informações surgidas ao longo do texto. Para esse momento, elaboramos as seguintes perguntas:

### Questões de confronto

- Deduza como o crime poderia ter acontecido.
- Suas hipóteses se confirmaram?
- Tudo aconteceu conforme sua previsão?
- O que aconteceu de modo diferente?

### Desvendando os mistérios do crime

**Parte 22:** “Como já lhe disse, minha atenção foi chamada pela abertura [de ventilação] e pela corda da campainha que se pendurava sobre a cama. Descobrir que a campainha era

falsa e que a cama estava presa ao chão me fez suspeitar que a corda fosse a ponte para algo passar pelo buraco e chegar até a cama. Assim, ocorreu-me a ideia de uma cobra. Associando isso ao fato de que o doutor recebia estranhas criaturas da Índia, pareceu-me estar no caminho correto. Pensar em uma forma de veneno que não fosse descoberto por testes químicos só ocorreria a um homem cruel e inteligente, que passou parte da vida no Oriente. A rapidez com que esse veneno age também seria uma vantagem, do ponto de vista dele. O delegado precisaria ser muito perspicaz para notar os dois pontos pretos que mostravam onde as presas do réptil inocularam o veneno.”

### Questão

a) E o assobio, de onde supostamente vinha?

**Parte 23:** “Pensei então no assobio. É claro que ele precisava recolher a cobra antes que a luz do dia revelasse. Ele a treinava, provavelmente com o leite que vimos, para voltar quando necessário. Ele colocava a serpente pela abertura na hora em que achasse apropriado, com a certeza de que desceria pela corda até a cama. Poderia morder ou não a vítima. Talvez, ela conseguisse escapar por algumas noites, mas, cedo ou tarde, seria mordida pela cobra.

Cheguei a essa conclusão antes mesmo de entrar no quarto do doutor. O exame de sua cadeira mostrou que ele tinha o hábito de ficar de pé sobre ela, provavelmente para alcançar a abertura. O cofre, mais o pires de leite e a guia com o laço me dispersaram as últimas dúvidas. O ruído metálico ouvido pela srta. Stoner foi obviamente causado pelo pai ao fechar o cofre com a sua terrível ocupante dentro. Após formular minha teoria, coloquei-a na prática, mediante os procedimentos que você acompanhou. Ouvi o silvo da criatura, e acredito que você também, e me pus a atacá-la.”

### Questão

a) Como se explica a morte do Dr. Royslott?

### Parte 24:

“– E também fazendo-a atacar seu dono do outro lado. Alguns dos golpes que dei com a vara a acertaram, excitando seu extinto de cobra. Assim, ela atacou a primeira pessoa que pôde. Dessa forma, sou indiretamente responsável pela morte do Dr. Grimesby Royslott. Não posso dizer que sinto a consciência pesada.”

Fonte do texto: DOYLE, Arthur Conan. *O roubo da coroa de berilos e outras aventuras*. São Paulo: Melhoramentos, 2006. p. 25-46.

### Questão

A) O texto teve o final que você esperava? Fale sobre isso. Em equipe, faça o levantamento dos elementos da narrativa lida.

### Avaliação dos resultados

Durante a execução dessa atividade, observamos que assim como nas demais, os participantes estiveram comprometidos com a referida ação, de forma efetiva e colaborativa. Consideramos satisfatório o resultado obtido pela a maioria dos alunos, que não se deixaram

dispersar pela euforia causada pela atividade. Convém salientar que já ao final do conto, após as pistas terem sido dadas, apenas dois alunos se dispersaram um pouco, em função da curiosidade em saber se haviam desvendado o crime ou não. A situação foi logo resolvida e todos voltaram a se concentrar na atividade.

Quanto à metodologia utilizada para a leitura do conto, conclui-se que os alunos gostaram da técnica de pausa protocolada. Segundo relatos, a mencionada técnica possibilita monitoramento da aprendizagem, não somente dos acontecimentos do texto, mas também do esclarecimento, de maneira coletiva, das palavras que causaram dúvidas durante a leitura e são importantes para compreensão geral da que foi lido.

Uma situação que nos chamou a atenção naquela aula foi que alguns participantes pediram para que, a partir daquele dia, todos os textos apresentados em sala de aula fossem lidos daquela maneira, de forma compartilhada, pausada e com perguntas a cada trecho lido, já que aquela técnica “ajudava” no entendimento do que foi lido.

Observamos que a técnica escolhida para leitura foi eficaz, já que por meio de perguntas previamente selecionadas e outras que vão surgindo à medida que a leitura avança, é possível fazer previsões para antecipar fatos que poderão acontecer, verificar as hipóteses, checando-as com a realidade do texto.

Para tanto, é importante detalhar os passos utilizados nessa ação para termos chegado ao resultado satisfatório para nós e para os alunos. Após a apresentação do título do texto, lançamos as perguntas descritas acima e notamos que, como os alunos já haviam sido avisados do gênero ao qual trabalharíamos na intervenção, todos acertaram que se trataria de um conto de enigma, já que o título é bastante sugestivo para essa conclusão.

Prosseguindo os questionamentos, observamos que houve diversas respostas para as perguntas iniciais, já que a maioria se mostrou ativamente participante, fazendo suposições e analogias. Em seguida falamos rapidamente a respeito da biografia do autor e também sobre Sherlock Holmes, personagem principal para desvendar o crime. Notamos que a maioria dos alunos não conhecia esse famoso detetive.

Prosseguimos a leitura, lançando as perguntas e contando com a participação de todos os alunos, que responderam coerentemente sobre o possível motivo que levou a família citada no texto a ter perdido suas riquezas e o que teriam feito para se adaptar aos novos tempos. Nesse instante, houve interferência de alguns alunos que disseram que o crime teria há ver com o fato de a família ter ficado pobre. Ouvimos as ponderações e prosseguimos nossa atividade.

Observamos que, na medida em que prosseguíamos a leitura, os participantes iam se envolvendo cada vez mais com o texto. Discutimos um pouco sobre a história dos ciganos e seus animais de estimação. Notamos que a maioria já sabia detalhes sobre costumes e tradições daquele povo, o que poderia ajudar a desvendar o crime.

Convém dizer que, a cada fragmento lido, diversas outras perguntas iam surgindo, porém optamos em selecionar aqui as principais. Diante disso, observamos que, já na metade do texto, alguns alunos já haviam chegado à conclusão da forma como o crime havia sido cometido, entretanto, não sabiam por quem.

É importante dizer que tal percepção só foi possível, devido ao fato de os participantes estarem atentos e irem anotando as pistas percebidas durante a leitura, já que tudo foi isso exposto no texto, de maneira implícita e, além de despertar a curiosidade do leitor, o conto também deixou aflorar o senso investigativo de cada um.

Diversas deduções e analogias foram feitas pelos alunos durante a leitura, o que colaborou para que alguns chegassem à conclusão a respeito não apenas sobre quem seria o criminoso, como também a maneira que o crime foi cometido. Comprovamos isso por meio das anotações feitas pelos participantes durante a leitura.

Ao final da atividade, as equipes apresentaram os elementos da narrativa de maneira

natural, diferente do que observávamos em sala de aula, quando eram solicitados a fazer atividade semelhante, já que a recusa era geral. Notamos que a maioria dos participantes já conseguia fazer inferências necessárias à compreensão.

### **5.3.2 Atividade II: Leitura e compreensão do conto “Os crimes da rua Morgue” – Anexo 3**

#### **Objetivos**

- Participar de atividade de compreensão e produção em equipe.
- Demonstrar habilidade de compreensão e ou previsão a respeito do desfecho da história
- Sentir-se sujeito ativo por meio de teatralização, para elevar a autoestima.

#### **Recursos**

- Cópia de conto com omissão do desfecho e roupas para caracterização das personagens encenadas pelos alunos.

#### **Atividades**

- Mobilização dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo: leitura preditiva, inferencial e de verificação;
- Apresentação do título do conto e biografia do autor;
- Leitura protocolada, do texto, com omissão do desfecho, e diálogo com questões previamente planejadas;
- Encenação dos alunos de parte do texto (Depoimento das testemunhas do crime relatadas na obra);
- Produção de bilhete pista;
- Análise dos elementos que constituem esse gênero textual, bem como uma breve pesquisa da biografia do autor do texto;
- Verificação por meio de debate das inferências realizadas pelos alunos, bem como compreensão do texto por meio de associações entre seu conhecimento prévio, pistas do texto e informações que surgirem ao longo da leitura;
- Verificação dos elementos do texto e da estrutura da narrativa.

#### **Desenvolvimento das atividades**

- Para esta atividade, entregamos cópias do conto que foi lido de maneira compartilhada. Antes da leitura, realizamos a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do que supostamente seria lido. Apresentamos então o título da obra e a biografia do autor para que, a partir desses elementos, as hipóteses pudessem ser levantadas. Oportunizamos aos alunos de se oferecerem espontaneamente para participar de uma encenação que fez parte dessa ação.
- Iniciamos a leitura compartilhada do texto. As perguntas que foram previamente selecionados foram sendo realizadas pela professora, à medida que o texto era lido. Os participantes foram orientados a irem anotando as pistas observadas no texto, de maneira que pudessem inferir sobre quem teria cometido o crime.
- Feito isso, os alunos que participaram da encenação saíram da sala de aula para se caracterizarem. Enquanto isso, ficamos debatendo sobre alguns aspectos percebidos na leitura. Estando tudo pronto, iniciaram-se as apresentações. Contatamos com a colaboração de onze

alunos, que fizeram papéis de testemunhas do crime. Após a encenação, debatemos e solicitamos aos alunos que fizessem suas suposições, a partir dos elementos textuais fornecidos até aquele momento.

- A turma foi dividida em cinco equipes que deveriam chegar a uma possível conclusão de quem teria cometido o ato delituoso. Realizadas as suposições, recolhemos os escritos dos alunos para observarmos se alguma equipe teria chegado à hipótese almejada. Percebemos, então, que dois grupos se destacaram dos demais, por terem conseguido concluir corretamente, através de pistas, quem cometeu o crime. Para tanto, convidamos os alunos dos dois mencionados grupos para fazerem alguns bilhetes-pista para ajudarem os demais colegas a chegarem à mesma conclusão. Houve então a socialização dos bilhetes entre os colegas. Prosseguimos a leitura compartilhada do conto, na expectativa de que mais participantes conseguissem inferir sobre o possível desfecho da história.
- Terminada a leitura, revisamos todos os aspectos do texto, bem como os elementos da narrativa. Solicitamos então que os participantes colocassem em uma caixa a hipótese a que chegaram para o desfecho da história. Apenas no outro dia abrimos a caixa para que os alunos fizessem a leitura dos bilhetes. Feito isso, finalizamos a leitura do conto relatando seu real desfecho.
- Por fim, retomamos aos aspectos gerais do texto, recuperando alguns conceitos, oportunizando aos participantes refletirem sobre suas hipóteses, analogias, percepções conclusões antes, durante e após a leitura, enfatizando os elementos da narrativa (a situação inicial, o complicação, o clímax e o desfecho).

Questões discutidas antes, durante e depois da leitura:

#### **Antes e durante a leitura**

##### **Questões norteadoras**

- a) Que tipo de história você espera ler?
- b) Fale o que você espera do conto a partir da leitura do título.
- c) Acontecem muitos crimes em sua cidade? Quais os tipos mais comuns?
- d) Você se lembra de ter ouvido falar recentemente em algum assassinato? Relate sobre ele.
- e) Qual a possível motivação para os assassinatos da rua Morgue?
- f) Quem são os responsáveis por investigar crimes?
- g) Quais características essa pessoa deve ter para obter sucesso ao desvendar um assassinato?
- h) Durante a investigação de crimes, quem são as pessoas que colaboram para o desvendamento do mistério?
- i) A colaboração das testemunhas foi importantes para desvendar a identidade do assassino?

#### **Após a leitura**

##### **Questões de confronto**

- a) Suas hipóteses se confirmaram?
- b) Tudo aconteceu conforme sua previsão?
- c) O que aconteceu de modo diferente?

d) Foi fácil concluir sobre o mistério do texto? Se sim, explique a maneira encontrada por você para chegar à conclusão, anotando pela ordem dos acontecimentos todas as pistas percebidas durante a leitura. Caso contrário, fale sobre o que o impediu de perceber tais pistas.

### Questões de interpretação e compreensão oral e escrita

- a) Quanto ao cenário, onde e em que época ocorreu esta história?
- b) Qual é o assunto do conto?
- c) Quais são as personagens da história?
- d) Que problemas eles apresentavam?
- e) Quais foram os fatos mais importantes?
- f) Como foi que os personagens dessa história resolveram seus problemas?
- g) Que mensagem essa história tentou nos comunicar?
- h) Se você fosse o personagem do conto lido, como agiria?
- i) Você recomenda a leitura desse conto para alguém? Por quê?

### Avaliação dos resultados

Após finalizarmos nossa atividade, observamos que, assim como na atividade anterior, de pausa protocolada, os participantes se mostraram dispostos a ler em voz alta, sendo que 83% da turma participou efetivamente da leitura compartilhada. Apesar de observar que 17% não se dispôs a ler, consideramos satisfatório o resultado, já que mesmo quem não leu esteve durante toda a ação, colaborando com as atividades.

Durante essa fase da pesquisa, percebemos que a maioria dos participantes já conseguia monitorar seu aprendizado, olhando para a narrativa com uma expectativa diferente daquela que eles possuíam na etapa diagnóstica, e isso foi comprovado pelas anotações das pistas que o autor deixava no texto. Já fornecidos alguns elementos essenciais para a compreensão, sugerimos que os alunos participantes da encenação pudessem se caracterizar e iniciassem a apresentação. Cada aluno, de um total de 11 pessoas, representou uma testemunha, que fornecia informação ao inspetor de polícia, sobre quem, possivelmente, poderia ter cometido o crime em questão.

Consideramos ter atingido nosso objetivo nessa ação, assim como nas demais realizadas até esta etapa, já que nossa proposta didática tem como objetivo oportunizar aos alunos através da leitura a possibilidade de melhorar a compreensão leitora, através de atividades interativas, que despertem nos participantes a vontade de agir diante do texto. Nesse sentido, notamos o quanto a preparação de atividades direcionadas para minimizar ou solucionar as defasagens dos alunos pode contribuir para melhor aprendizagem e postura dos participantes diante da leitura.

Concluimos ainda que o gosto pela leitura, já observado e relatado nesta pesquisa na fase diagnóstica, contribui para melhor aceitação das atividades, que foram realizadas de maneira não convencional, como os alunos estão acostumados. Para ilustrar essa afirmação, ressaltamos que, em todas as nossas atividades, priorizamos a interação entre a professora e os participantes, para que nenhum aluno se dispersasse durante as ações e assim puderam, além de anotar e de refletir, retomar e construir conceitos e inferências a respeito do que leu.

#### 5.4 Ação IV – Avaliação para consolidação de conhecimentos

##### **Objetivos:**

- Demonstrar habilidades de leitura compreensiva após etapa de intervenção;
- Perceber na oralidade/contação de histórias, a possibilidade de entreter, adquirir conhecimento, transmitir valores e desenvolver a imaginação de maneira lúdica.

##### **Recursos**

- Oficina de teatro
- Folhas de ofício
- Roupas para caracterização
- Momento de agradecimento aos alunos e funcionários da escola

##### **Atividades**

- Oficina de teatro interativa, a partir do texto citado acima;
- Reconto do texto para encenação;
- Encenação do texto, a partir do reconto, para demonstrar a compreensão leitora;
- Entrega de sacola-surpresa com caneca ilustrada, com foto dos participantes da pesquisa.

##### **Desenvolvimento das atividades**

• Nesta última etapa da intervenção, cujo objetivo foi observar a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da execução de nossa proposta, oportunizamos aos alunos participarem de uma oficina de teatro com um professor de Arte, especialista em contação de histórias. De antemão, avisamos ao referido professor sobre em qual gênero nosso trabalho estava sendo pautado, para que o trabalho continuasse seguindo os mesmos parâmetros de observação e relato. No dia marcado, o clima de ansiedade tomou conta dos alunos, já que eles não faziam ideia do que aconteceria naquela aula. Assim, iniciamos nossa intervenção apresentando aos alunos o professor que estaria com eles durante algumas horas. É importante destacar que a maioria dos alunos já conhecia o contador de histórias, visto que ele já havia trabalhado na escola Américo. Logo, a recepção do professor, que já estava vestido a caráter para a encenação, foi bastante acolhedora. Houve a interação de todos os alunos que, durante a oficina, foram convidados a participar dos trabalhos, quer seja respondendo aos questionamentos sobre o texto, que foram feitos em forma de canção, ou mesmo como atores, na apresentação. Algumas perguntas feitas pelo professor foram:

##### **Questões norteadoras**

- a) Por que a menina escolheu um pássaro para ser seu melhor amigo?
- b) Todos os pássaros vivem em gaiolas com portas abertas? Por quê?
- c) O que tinha de diferente no pássaro escolhido para ser o melhor amigo da menina?
- d) Por que o pássaro encantado vivia numa gaiola de portas abertas?
- e) Como o narrador descreve o pássaro?
- f) Por que a menina resolveu prender seu melhor amigo e qual a consequência disso? O que você pensa a respeito da atitude da personagem?
- g) Por que a menina mudou de ideia e deixou o pássaro livre?
- h) Que tipo de ensinamento o texto deixou?

Convém destacar que as referidas perguntas foram sendo feitas à medida que a história se desenrolava, para que os participantes, juntamente com a professora pesquisadora, pudessem interagir com o contador de histórias, podendo internalizar a compreensão da história que estava sendo encenada.

- Após o término da oficina, solicitamos aos alunos que se separassem em grupos e fizessem o relato da história. Convém salientar que a referida atividade foi feita em equipe, com auxílio da professora pesquisadora, que ia retomando os elementos da narrativa, juntamente com os alunos; porém cada grupo a sua maneira, mediante sua percepção.

- Feito o relato, os grupos foram para diversas partes da escola para planejarem a encenação. Realizados os ensaios, no dia seguinte prosseguimos nosso planejamento com as encenações.

Iniciaram então as encenações a partir do relato do texto feito pelas equipes.

- Confecção de cartazes para exposição das produções textuais no pátio da escola.
- Ao final das atividades, solicitamos aos alunos que fossem levar uma lembrancinha feita pela professora pesquisadora a todos os funcionários da escola, como forma de agradecimento pela colaboração durante nossos trabalhos.
- Ao retomarem para a sala de aula, entregamos aos alunos a sacolinha-surpresa, que continha guloseimas e a caneca com a foto da turma, tirada no dia da abertura de nossa intervenção, conforme já mencionamos.

### **Avaliação dos resultados**

Ao final de nossa última ação, consideramos satisfatórios os resultados alcançados com a maioria dos participantes, já que eles se mostraram à vontade para participar da oficina de teatro, interagindo durante todo o tempo, e ainda tornaram-se protagonistas da história ouvida. Foi notório o avanço, não apenas na disposição para ler os textos, mas também na compreensão deles e ainda a mudança de postura dos participantes que, após meses de árduo trabalho interventivo, mostraram-se confiantes para debaterem sobre os textos, expondo seus pontos de vista e ainda confrontando informações.

A metodologia utilizada para essa atividade, a contação de história, colaborou para que os alunos se sentissem à vontade para responder oralmente às questões propostas, já que essa ação priorizou a interação dos alunos e dos professores, por meio de cantigas e danças, que possibilitaram a percepção, não apenas dos elementos da narrativa, que são importantes para a compreensão, mas também de toda a magia e afeto trazidos pelo texto, que trata de sentimentos que são nossos conhecidos universais como a saudades, o egoísmo, o amor, a solidão e a dor da separação.

Durante a encenação, observamos que além das questões propostas acima, acerca do texto de Rubem Alves, um total de 17 alunos conseguiu perceber com clareza os elementos da narrativa, necessários à compreensão textual, e usaram de maneira surpreendente as habilidades aprendidas durante a intervenção para fazer associações que possibilitassem a apresentação de um trabalho autêntico e criativo, com a participação de todos os alunos.

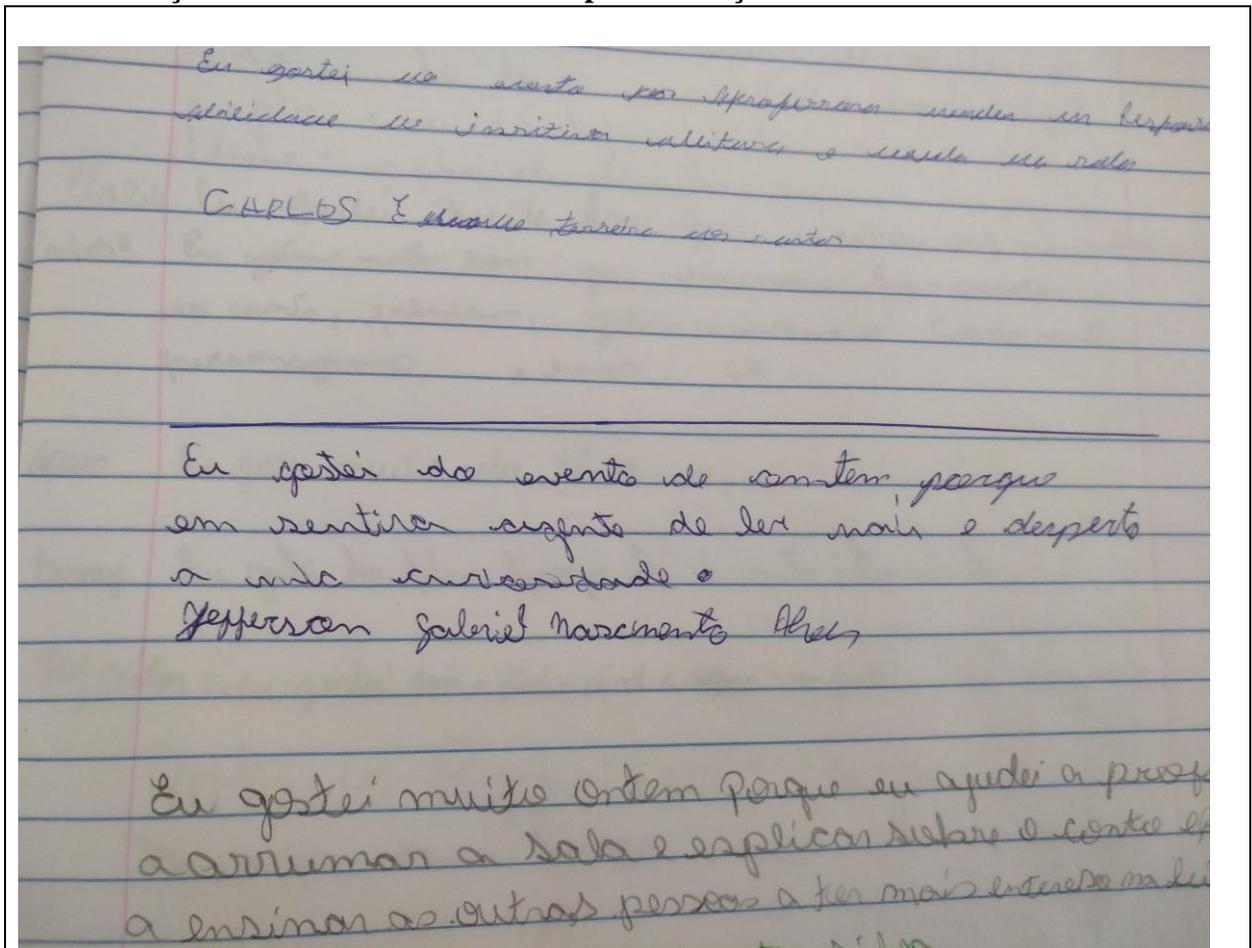
É importante destacar que a encenação final do texto, por parte dos alunos, foi a primeira peça teatral apresentada por eles depois que ingressaram no ensino fundamental final, uma vez que todas as vezes em eles foram convidados para realizar esse tipo de trabalho, a recusa era geral, em virtude da insegurança por não compreenderem os textos que liam, a ponto de poder recontá-los. Assim, acreditamos ter fortalecido a autoestima dos alunos, que se mostraram prontos para lançar mão de estratégias cognitivas para compreenderem e recriarem um texto.

Por fim, entendemos que o sucesso de nossa intervenção se deu principalmente pelo nosso comprometimento em estabelecer diálogo constante com os participantes, acatando suas sugestões, ou mesmo adequando-as quando necessário. A interação se deu, não apenas no âmbito da sala de aula, mas também de toda comunidade escolar que teve acesso às atividades dessa intervenção, uma vez que tudo que era produzido em sala de aula, como cartazes, fotos e desenhos, era exposto no pátio da escola, para que os produtores enxergassem em suas ações o objetivo final delas.

Convém salientar que, após cada etapa da intervenção, os alunos pesquisados puderam escrever sua percepção a respeito das aulas, bem como sobre o aprendizado adquirido em cada etapa. As percepções de avanços e conquistas foram as mais variadas e positivas possível e serão apresentadas em seguida, ao final deste trabalho.

Por fim, julgamos conveniente dizer que os alunos foram convidados, ao final de cada ação, a escreverem sua avaliação espontânea sobre aquela ação interventiva da qual ele havia participado. Para tanto, cientes de que a avaliação de nossa prática vai além dos resultados mencionados em forma de números, consideramos conveniente expor os resultados de nosso trabalho de maneira mais direta, relatada pelos participantes, para o que segue a Ilustração 6, com algumas observações deles:

**Ilustração 6: Relatos dos alunos a respeito das ações interventivas realizadas**



Clarice Eu gostei muito bem que ensinou significados de  
 Carlos. Eu gostei muito bem que ensinou significados  
 de conto, fábula, fêta e outros e teve muitos  
 personagens e livros. CH.

Aluno Eu gostei muito do filme

Sony Eu gostei do filme porque ele é muito interessante.

Jose Wilson; eu gostei quin a fábula dizel a história sempre

Matheus Rodrigues Farsena

Marcos Gencades Ferreira

Eu achei muito bom a fábula de...  
 Raissa Kelly

Eu achei muito legal a fábula de Linhas  
 Emilly Amanda

Interessante de mais estimular a leitura de outras pessoas  
 usando a Conto, que é muito bom ler.  
 ISABELLI ARAÚJO

É achei gostoso do conto que mostra que  
 a gente não pode ser muito curioso.  
 Luiz Antônio

Eu gostei do filme porque tem magia. Samuel Vito

Eu achei muito bom a filmagem da igreja com amigos  
Eu achei muito bom

Eu gostei achando muito interessante

Eu gostei do filme muito.

Isabelle -> Da pela ditura me interessou muito  
tanto que não assistiu o filme, desculpa isso AMEI!!!!

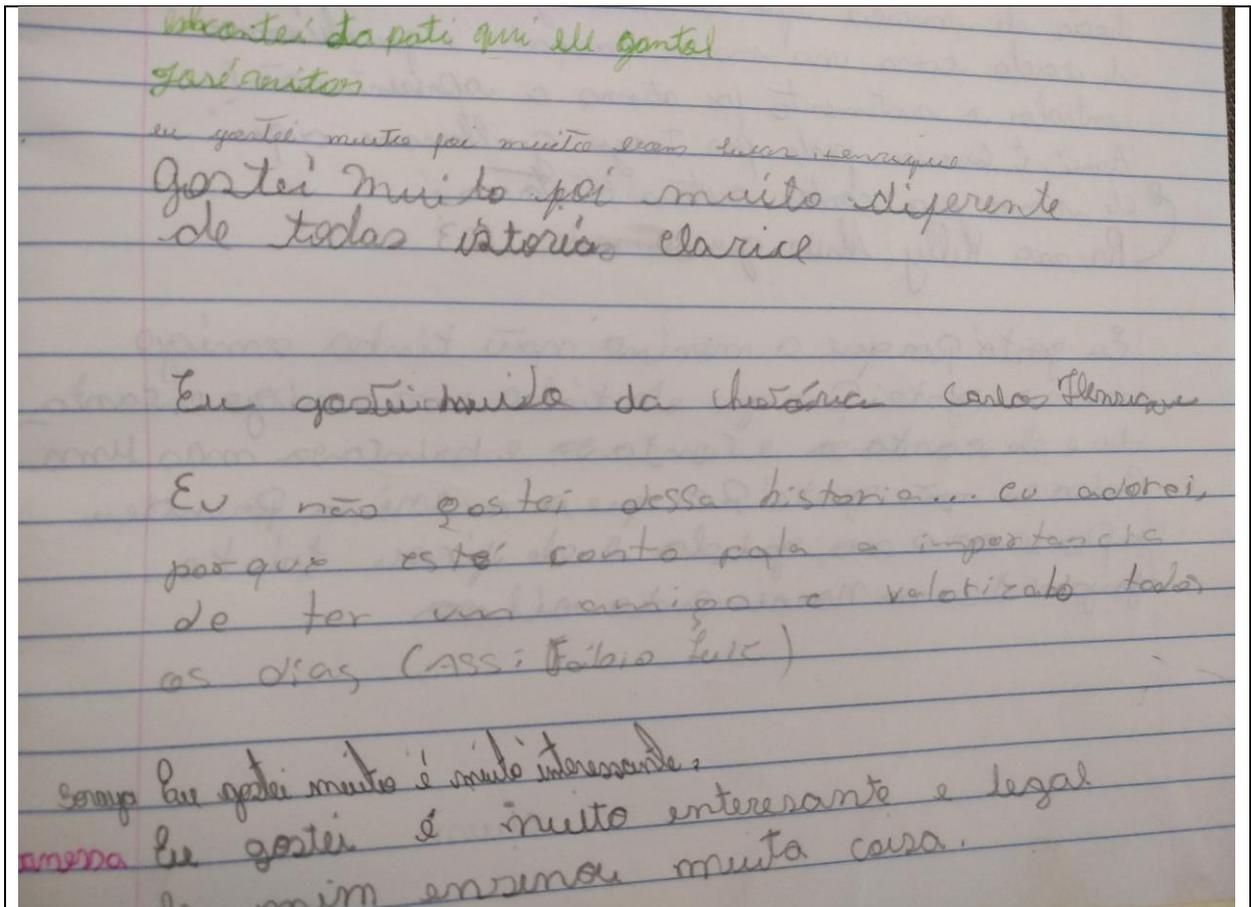
Depois, eu gostei porque a história é interessante

... e que não desparte  
o final inspiração para eu escrever meu  
livro, mais vontade de ler livros.  
(Ass: Fabio Luiz de Jesus Santos)

Depois eu gostei muito

Eu gostei do texto porque despertou em mim uma  
curiosidade porque uma pessoa não conseguiria por uma  
pessoa dentro da chamine precisava de uma pessoa forte  
para por e a marca de um lá no pescoço da menina e ninguém  
ia desconfiar que um orangotango iria matar pessoas eu  
amei o texto # eu amo. *Jayane Lorena Nascimento Silva*

non eu gostei muito Por que fala sobre o crime da  
uma moço



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após concluirmos nosso trabalho investigativo, que teve como ponto de partida a proposta do ProfLetras de melhorar a formação de professores de LP, almejando melhorar a qualidade da EB no Brasil, consideramos importante tecer algumas considerações observadas durante nossa trajetória.

Para que nosso trabalho obtivesse os resultados esperados, trabalhamos nele com muito zelo desde a fase diagnóstica, o que nos possibilitou escolher, dentre outras, a defasagem que mais nos angustia, que é a falta de compreensão leitora. Para isso, montamos nossas atividades direcionadas para a criação de oportunidades de contato mais íntimo dos alunos com os textos, já que a falta de compreensão leitora era a principal reclamação deles que, por vezes, afastavam-se da leitura, em razão da falta de compreensão.

Tal situação impedia os alunos de obterem resultados satisfatórios em avaliações internas e externas, bem como os desmotivava a lerem, já que não encontravam na leitura os objetivos para isso, resultando em uma leitura vazia de significações, causando prejuízo ao entendimento do texto.

Para tanto, procuramos conhecer um pouco mais nossos investigados, tornando-nos professores investigadores e aprendizes ao mesmo tempo, para que pudéssemos trabalhar de forma a alcançar o sucesso total ou mesmo parcial em nosso trabalho.

Muitas angústias surgiram antes e durante essa trajetória, já que somos cientes de que mesmo com todo empenho necessário, o ambiente escolar, em geral, não favorece a prática leitora como deveria ser, sendo necessária uma parceria que fosse além dos muros da escola, que é o empenho da família.

Partindo de nossa realidade, e sob a ótica da leitura como prática social, no intuito de proporcionar aos alunos um trabalho interventivo com atividades que despertassem o gosto pela leitura, optamos em trabalhar com o conto, que é o gênero preferido dos pesquisados. Escolhido o gênero, elaboramos atividades pautadas no interacionismo sociodiscursivo, de maneira que pudéssemos lançar mão das estratégias de leitura, como forma de incentivar a leitura e obter como resultado a compreensão leitora.

Durante todo o trajeto desta pesquisa, direcionamos nosso trabalho de maneira interativa, para que os participantes pudessem ver e compreender, em cada atividade aplicada, algo diferente das tradicionais aulas de LP, já que uma queixa constante entre os participantes é a monotonia das atividades trazidas pelos livros didáticos, que tornam as aulas enfadonhas e

vazias de objetivos. Nessa perspectiva, conseguimos levar para a sala de aula algumas práticas que geralmente são abandonadas por nós professores no cotidiano, que são: o exercício da oralidade, a encenação, a criação e a retextualização, as diferentes formas de leitura individual e coletiva e a participação ativa dos participantes nas atividades propostas.

Ao final do trabalho, foi possível comparar, por meio de relato, a proficiência em leitura dos participantes, antes da intervenção e após a intervenção, já que apresentamos no texto os resultados gerais de avaliações sistêmicas e, a seguir, os resultados alcançados após a intervenção.

Quanto à escolha das atividades, notamos uma excelente receptividade vinda dos participantes desta pesquisa, já que nossa proposta parte do trabalho coletivo e interativo, para que a leitura se torne prazerosa e faça sentido, oportunizando aos participantes , ação e reflexão sobre os resultados dessas ações no mundo em que vivem. Através de estratégias adequadas, o professor observa, faz previsões e antecipações a partir do contexto do aluno, para então intervir, e propõe soluções pedagógicas.

Observamos ainda que os alunos compreendem a importância da leitura em suas vidas, bem como o papel importante da escola como difusora de práticas leitoras, e concordam que tal prática deve também fazer parte de toda sociedade, e da família e que, unidas podem melhorar o panorama leitor do país. Percebemos também que os participantes conseguiram, na maioria das atividades, mobilizar seus conhecimentos prévios para que pudessem atribuir sentido ao texto lido.

No que se refere aos gêneros e tipos textuais, os participantes compreenderam a importância deles para compreensão do texto, bem como da atribuição de sentido a ele, já que o trabalho com a diversidade de gêneros que estão socialmente inseridos na vida das pessoas oportuniza a compreensão e a modificação do ambiente em que se vivem, por meio da reflexão crítica e tomada de consciência. Neste caso, observamos, conforme exposto neste trabalho, que o gênero conto, através dos elementos da narrativa, abarca os leitores/ ouvintes de maneira que estes possam envolver-se no mundo da magia, favorecendo a imaginação, a prática da linguagem oral e escrita, a comunicação interpessoal a interação autor, texto leitor, ou seja, o interacionismo social e discursivo.

Constatamos que as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) favorecem o trabalho do professor, já que, devido à interação proporcionada por elas, os alunos conseguem manter o foco nas atividades que, a todo instante demandam ações deles, tornando o trabalho menos enfadonho e proporcionando a oralidade.

Escolhemos atividades sequenciadas, a partir de textos previamente selecionados. Tal cuidado possibilitou-nos perceber o quanto nosso trabalho agradou aos alunos que durante todo o período interventivo não só participaram ativamente, mas também colaboraram para que tudo desse certo. Percebemos, então, que aulas de LP, nos moldes como vinham sendo dadas, não surtem efeitos positivos porque os atores principais, os alunos, se sentem desmotivados e não compreendem o motivo pelo qual estão ali.

Ao todo foram seis atividades, dispostas em ações que, conforme sugere Solé (1998), foram estrategicamente planejadas para serem executadas, antes, durante e após a leitura. Assim é que, por meio de exposição de livros, sessão de cinema, leitura de contos, apresentações teatrais e oficina de teatro, os alunos, conduzidos pela professora pesquisadora, puderam compreender que a leitura deve ser vista como algo prazeroso porque possibilita ao leitor interagir com o texto e o autor, por meio da realização de intertextualidades, analogias e inferências. Todas essas ações se mostraram eficientes e atrativas porque envolveram de forma afetiva e responsiva os participantes da pesquisa.

Feitas essas considerações, convém registrar que o objetivo específico teórico, anunciado na introdução, foi alcançado com a escrita do capítulo 1, em que foram evidenciados os pressupostos da leitura como processo na construção dos sentidos, na perspectiva do ISD; foi apresentada uma breve abordagem a respeito da leitura, dos gêneros e dos tipos textuais – especificamente do gênero conto – e sobre estratégias de leitura, com ênfase no processo inferencial.

Quanto ao objetivo específico prático, foi possível alcançar com a escrita do capítulo 2, onde foi demonstrado, sistematicamente, o entendimento de alunos, participantes da pesquisa, sobre o ato de ler, sobre seus hábitos e habilidades de leitura.

Já o alcance do objetivo metodológico, vale salientar, resultou na descrição dos resultados do planejamento e desenvolvimento de aulas de leitura, fundamentadas no ISD, por meio de estratégias de ensino de leitura de contos, com uma amostra de alunos do ensino fundamental II.

Assim, quanto aos objetivos específicos, previamente estabelecidos, ressaltamos que consideramos satisfatórios os resultados alcançados, quer seja no nível teórico (referente à aquisição de conhecimentos), prático (referente à compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos) e metodológico (referente ao desenvolvimento da ação).

Essas considerações permitem salientar que a questão de pesquisa, a saber: “Quais são os resultados do desenvolvimento de uma proposta de leitura de contos, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo e desenvolvida por meio de estratégias de leitura, com uma

turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Américo Caldeira Brant?”, fica assim respondida: a proposta de leitura resultou em aulas criativas, dinâmicas e interativas que agradaram os participantes da pesquisa, gerando participação efetiva e, conseqüentemente, resultados positivos em relação ao gosto pela leitura, ao desenvolvimento da leitura compreensiva, de forma a atender às necessidades e expectativas dos alunos envolvidos.

Ficam, então, evidenciados os resultados do desenvolvimento da proposta de leitura de contos, fundamentada no ISD, desenvolvida por meio de estratégias, com uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Américo Caldeira Brant, como foi proposto pelo objetivo geral da pesquisa.

Ressaltamos que, ao elegermos esse objetivo e selecionamos a turma para participar da pesquisa, apesar da incerteza que faz parte de todo trabalho investigativo, tínhamos a consciência de que, independentemente se ele surtiria efeito em 100% dos alunos, por ser feito de maneira planejada e ancorado em um aparato teórico sólido, certamente conseguiríamos resultados satisfatórios, que possibilitariam um novo olhar e uma nova relação com os participantes diante dos textos. Isso pôde ser comprovado por meio da autonomia de compreensão leitora, com a qual os alunos agiram durante toda a intervenção.

Nossa perspectiva, ao final deste trabalho é, sem dúvida, de que os resultados alcançados possam continuar influenciando e modificando a relação dos participantes com a leitura. Fica a certeza de que este trabalho não se esgota por aqui, já que evidenciou recursos importantes não só para a professora pesquisadora, mas para todos os docentes que, independentemente da área do conhecimento em que atuam, podem melhorar suas aulas, já que não apenas o professor de LP lida diretamente com texto em sala de aula.

Evidentemente que, para que tudo saísse a contento, foi importante a anuência da escola como um todo. Foi necessário, ainda, desprendimento financeiro, por parte da pesquisadora, já que nem todo o material necessário foi disponibilizado pela escola. Fica o indicativo de que para que a educação brasileira seja desenvolvida com qualidade, há questões que perpassam não só pela possibilidade de melhor formação dos docentes, mas também por questões outras, de cunho político, no sentido de que é preciso fazer escolhas e arcar com elas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *As mais belas histórias de Rubem Alves*. Lisboa, Edições Asa, 2003.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (1973-1977). *Língua, fala e enunciação*. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1979.
- BASTOS, Sílvia Aparecida. *A leitura e a escrita em pleno Brasil Colonial*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DOYLE, Arthur Conan. *O roubo da coroa de berilos e outras aventuras*. São Paulo: Melhoramentos, 2006. p. 25-46.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo básico comum – Língua Portuguesa. Educação Básica – Ensino Fundamental*, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 2012.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e trad. de Anna Rachel Machado et al. Campinas: Mercado de Letras 2006.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <<http://www.crv.educacao.mg.gov.br/.../index.aspx?&...Curricular...>>. Acesso em: 19 abr. 2016.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série educador em formação).
- DURAN, Guilherme Rocha. *As concepções de leitura e a produção do sentido no texto*. *Revista Prolíngua*, vol. 2, nº 2, p. 17-23jul./Dez. 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- GOTLIB, Nádya B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2006.
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REUTER, Y. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Relatório Nacional do PISA Brasil. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. Acesso em; 20 abr. 2017.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Leitura, texto e sentido*. In: *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 09-37.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch*. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, vol. 1, nº 1, p. 12-14 ago. 2003.
- LEAL, Leiva F. V. *Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar*. In: RÖSING, Tânia M. R.; BECKER, Paulo R. (Orgs). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2005. (p. 174-176).
- LEFFA, V. J. *Aspectos de Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. 4. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1996.
- OCDE. Relatório Pisa 2003. 2004. Disponível em: <<http://www.pisa.ocde.org>>.
- PORTO, Luana Teixeira; PORTO, Ana Paula Teixeira. *O lugar do conto brasileiro contemporâneo na história da literatura*. 2012. Disponível em: <<http://ebooks.Pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198/Trabalhos/55.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- MAGALHAES JUNIOR, R. *A arte do conto*. Rio de Janeiro: Bloch editores. 1972.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 33-40.

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

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, vol. 1, nº 2, p. 117-75, 1984.

PAULINO, Graça. *et al.* *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PLATÃO & FIORIN. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PEREIRA, Andréa Kluge. *Biblioteca na escola*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2006.

POE; Edgar Allan. *Contos de terror e mistério*. São Paulo: Editora do Brasil. 2009. p. 30- 39.

PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – ProfLetras. Disponível em: <[http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/PROJETOfinal\\_do\\_PROFLETRAS.pdf](http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/PROJETOfinal_do_PROFLETRAS.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Português (2005)*. Educação Básica – Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Centro de referência virtual do professor*. Desenvolvido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Portal Educacional da SEE – MG, que oferece recursos de apoio ao professor para planejamento, execução e avaliação das atividades da educação básica. Disponível em: >[http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA\\_CRV/index2.aspx?](http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index2.aspx?)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1995.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO e SOUZA, Laura (Org.). *História da vida no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS HÁBITOS DE LEITURA**

QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS HÁBITOS DE LEITURA

**Local:** Escola Estadual Américo Caldeira Brant, Bocaiúva/MG

**Professora:** Gleicilane Aparecida Torres de Souza Silva

**Disciplina:** Língua Portuguesa – 7º ano

Prezado aluno (a)

Ao responder este questionário, você estará contribuindo com dados a serem analisados em pesquisa acadêmica, aprovada pelo Comitê de Ética com Parecer nº 1.744.509, que tem como objetivo geral descrever os resultados do desenvolvimento de aulas de Língua Portuguesa, por meio de estratégias de ensino de leitura do gênero conto, com uma amostra de alunos do ensino fundamental. Sendo assim, quanto mais precisas e verídicas suas respostas forem, maior contribuição você dará a esta pesquisa.

Não há necessidade de se identificar.

Idade: \_\_\_\_ (anos) Sexo: \_\_\_\_\_

**1- Você gosta de ler?** ( ) Sim ( ) Não

**2- Sobre os seus hábitos de leitura em casa, assinale a alternativa que corresponde à sua realidade.**

Livros: ( ) Sim ( ) Não	Jornais: ( ) Sim ( ) Não
Revistas: ( ) Sim ( ) Não	Outros: ( ) Sim ( ) Não
	Cite-os _____

**3- Você tem hábito de ler na internet?** ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, o que você lê?

R:-

---



---



---

**4- Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:**

( ) Ficar no início	( ) Ir até o final
( ) Parar na metade	( ) Só olhar a capa e as figuras

**5- Você já leu algum conto de aventura?**

A. ( ) Sim. Qual o título do conto?

---

B. ( ) Não, nunca li.

**6- Que livro você mais gostou de ter lido até hoje?-**

---

---

---

**7- Se você escrevesse um livro, que tema escolheria?**

---

---

---

**8- INDIQUE duas alternativas que mostram os motivos pelos quais você lê um livro.**

( ) Por iniciativa própria	( ) Pela capa e pelas figuras
( ) Por indicação do professor	( ) Quando ganha de presente
( ) Por indicação de amigos	( ) Quando o vê na biblioteca
( ) Pelo título do livro	( ) Outro. Qual? _____

**9- Você considera que seu tempo dedicado à leitura é:**

A) ( ) Suficiente      B) ( ) Insuficiente

**10- O que mais dificulta seu hábito de ler?**

A) ( ) Tempo

B) ( ) Lentidão na leitura

C) ( ) Dificuldade de acesso às leituras

D) ( ) Falta de indicação ou solicitação da escola

E) ( ) Dificuldade de compreensão

F) ( ) Outros: cite \_\_\_\_\_

**11- Você acha que ler é importante? Por quê?**

---

---

---

**12- Ao ler um texto narrativo, qual grau de dificuldade que você encontra para reconhecer os elementos da narrativa (narrador, personagens, enredo, ambiente da narrativa, assunto principal)?**

A ( ) Muita dificuldade

B ( ) Pouca dificuldade

C ( ) Não tenho dificuldade em localizar os elementos da narrativa no texto.

**13- Você considera difícil responder às perguntas de interpretação/compreensão de texto propostas pelos livros, professores e ou avaliações? ( ) Sim ( ) Não**

**Por quê?**

---

---

---

**14- Diante da dificuldade em compreender um texto, quais procedimentos você utiliza para entender o que está sendo lido?**

---

---

---

**APENDICE B**  
**TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA**

**TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA**  
**(QUESTÕES RETIRADAS DE PROVAS SITÊMICAS – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PIP CBC 2013 E PROVA BRASIL)**

**Questão 01 ( D3) Leia o texto abaixo**

A mesa, ao cortar o pão  
O operário foi tomado  
De uma súbita emoção  
Ao constatar assombrado  
Que tudo naquela mesa  
arrafa, prato, facão  
Era ele quem os fazia  
Ele, um humilde operário  
Um operário em construção.

Vinícius de Moraes

**Compreendemos pelo sentido do texto que:**

- A) O trabalhador admirou-se da beleza dos objetos.
- B) O operário emocionou-se ao constatar que tudo era feito por operários como ele.
- C) O trabalhador gostaria de fabricar objetos como aqueles.
- D) O trabalhador assustou-se com a simplicidade dos objetos que tinha em casa.

**Questão 02 (D3) Leia.**

As campanhas de prevenção contra a dengue promovidas pelo governo nem sempre têm uma resposta positiva por parte da população. Muitas pessoas são resistentes quanto a tomar atitudes que impeçam a proliferação do mosquito. Outras há que se acham imunes: depositam lixo em lugares impróprios, armazenam garrafas e materiais que facilitam o acúmulo de água, mantêm pratinhos com água debaixo de vasos de plantas, não tampam as caixas de água e assim por diante. O resultado disso, todos nós já sabemos. Só que alguns deixam para tomar uma atitude depois de ficarem de molho em casa, com fortes dores de cabeça, nos olhos, no estômago, além de poderem até morrer se contraírem a dengue hemorrágica. Aí será tarde.

*Trecho extraído/transcrito de uma entrevista de rádio.*

**Pode-se deduzir do texto que:**

- A) A população ignora o perigo que corre com a proliferação da dengue.
- B) AS campanhas de prevenção promovidas pelo governo são insuficientes para conter a dengue.
- C) O combate à dengue deve ser uma preocupação permanente de todos.
- D) A dengue hemorrágica resulta em morte se não for tratada em tempo.

**Questão 03 (D10) Leia e responda.**

**Bar será punido por deixar menor consumir álcool**

Novo pacote prevê que comércio poderá ser até interdito caso descumpra a lei; projeto ainda vai à Assembleia. O governador Geraldo Alckmin (PSDB) anuncia hoje um projeto de lei que pretende aumentar a fiscalização e as sanções a quem vende bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.

A iniciativa, que já havia sido adiantada pela Folha em abril, faz parte de um pacote de medidas para combater o consumo de álcool e drogas em São Paulo – que nos bastidores vem sendo comparado à lei antifumo implantada pelo ex-governador José Serra (PSDB).

O projeto de lei, que ainda seguirá para a Assembleia Legislativa, trará uma mudança importante: o dono do estabelecimento será punido não só pela venda de bebidas alcoólicas para menores, mas também quando o adolescente estiver consumindo bebida no local.

O estabelecimento poderá, inclusive, ser interdito. Isso facilita a fiscalização. Hoje, para que o dono seja punido, é preciso que o fiscal flagre o momento da venda. Como o período de consumo é maior, o flagrante acaba sendo mais fácil.

A fiscalização também será intensificada: ela ficará a cargo dos fiscais da lei antifumo (técnicos do Procon e da Vigilância Sanitária), que aumentarão de número.

Atualmente, cada município do Estado tem sua legislação específica sobre o assunto. Mas, de acordo com especialistas, não há fiscalização efetiva dos locais.

TALITA BEDINELLI, de São Paulo

**Observado o texto, a opção que apresenta uma frase opinativa é:**

- A) “Mas, de acordo com especialistas, não há fiscalização efetiva nos locais.”
- B) “Hoje, para que o dono seja punido, é preciso que o fiscal flagre o momento da venda.”
- C) “A iniciativa, que já havia sido adiantada pela Folha em abril (...).”
- D) “O estabelecimento poderá, inclusive, ser interdito. Isso facilita a fiscalização.”

Leia o texto a seguir e responda às questões 04 e 05.

**LIVRO É GÊNERO DE PRIMEIRA NECESSIDADE.**

LIVRO É PRA LEVAR PRA CASA. É pra criança ler com a mamãe, o papai, a vovó, a família toda! É um objeto para ser amado pela criança. Pra ela dormir abraçada, escrever seu nome nele, colorir suas figuras, gastá-lo, usufruí-lo...

Ministério da Educação  
BRASIL

**DEIXE A CRIANÇA VIVER COM O LIVRO!**

*Revista Nova Escola, São Paulo, Abril, nov. 2002.*

**Questão 04 (D6) As características do texto – tais como o uso da imagem e o texto verbal – dando uma instrução sobre o livro, indicam que se trata de:**

- A) Um cartaz publicitário
- B) Um poema
- C) Uma fábula
- D) Uma crônica

**Questão 05 (D7) Esse texto tem como função:**

- A) Explicar como devemos carregar os nossos livros.
- B) Fazer a propaganda da importância de ler livros.
- C) Apresentar características de bons leitores.
- D) Contar histórias de grandes livros que existem em nossas casas.

**Questão 06 (D4) Leia**

O texto conta a história de um homem que “entrou pelo cano”.

**O Homem que entrou pelo cano**

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado, **por quê**:

- (A) A menina agiu como se fosse um fato normal.
- (B) O homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- (C) As engrenagens da tubulação não funcionaram.
- (D) A mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

**ANEXO 1 – TEXTO UTILIZADO NA AÇÃO INTERVENTIVA II****O Gato Preto**

Edgar Allan Poe

Não espero nem peço que acreditem nesta narrativa ao mesmo tempo estranha e desprezível que estou a ponto de escrever. Seria realmente doido se esperasse, neste caso em que até mesmo meus sentidos rejeitaram a própria evidência. Todavia, não sou louco e certamente não sonhei o que vou narrar. Mas amanhã morrerei e quero hoje aliviar minha alma. Meu propósito imediato é o de colocar diante do mundo, simplesmente, sucintamente e sem comentários, uma série de eventos nada mais do que domésticos. Através de suas consequências, esses acontecimentos me terrificaram, torturaram e destruíram. Entretanto, não tentarei explicá-los nem justificá-los. Para mim significaram apenas horror, para muitos parecerão menos terríveis do que góticos ou grotescos. Mais tarde, talvez, algum intelecto surgirá para reduzir minhas fantasmagorias a lugares-comuns – alguma inteligência mais calma, mais lógica, muito menos excitável que a minha; e esta perceberá, nas circunstâncias que descrevo com espanto, nada mais que uma sucessão ordinária de causas e efeitos muito naturais.

Desde a infância observaram minha docilidade e a humanidade de meu caráter. A ternura de meu coração era de fato tão conspícua que me tornava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava especialmente de animais e, assim, meus pais permitiam que eu criasse um grande número de mascotes. Passava a maior parte de meu tempo com eles e meus momentos mais felizes transcorriam quando os alimentava ou acariciava. Esta peculiaridade de caráter cresceu comigo e, ao tornar-me homem, prossegui derivando dela uma de minhas principais fontes de prazer. Todos aqueles que estabeleceram uma relação de afeto com um cão inteligente e fiel dificilmente precisarão que eu me dê ao trabalho de explicar a natureza da intensidade da gratificação que deriva de tal relacionamento. Existe alguma coisa no amor altruísta e pronto ao sacrifício de um animal que vai diretamente ao coração daquele que teve ocasiões frequentes de testar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade dos homens.

Casei-me cedo e tive a felicidade de encontrar em minha esposa uma disposição que não era muito diferente da minha. Observando como gostava de animais domésticos, ela não perdeu oportunidade para me trazer representantes das espécies mais agradáveis. Tínhamos pássaros, peixinhos dourados, um belo cão, coelhos, um macaquinho e um gato.

Este último era um animal notavelmente grande e belo, completamente preto e dotado de uma sagacidade realmente admirável. Ao falar de sua inteligência, minha esposa, cujo coração não era afetado pela mínima superstição, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos eram bruxas disfarçadas. Não que ela jamais mencionasse esse assunto seriamente – e se falo nele é simplesmente porque me recordei agora do fato.

Pluto – esse era o nome do gato – era minha mascote favorita e era com ele que passava mais tempo. Era só eu que o alimentava e o animal me acompanhava em qualquer parte da casa em que eu fosse. De fato, era difícil impedi-lo de sair à rua comigo e acompanhar-me.

Nossa amizade perdurou desta forma por diversos anos, durante os quais meu temperamento geral e meu caráter – devido à interferência da Intemperança criada pelo Demônio – tinham (meu rosto se cobre de rubor ao confessá-lo) sofrido uma mudança radical para pior. A cada dia que se passava eu ficava mais mal-humorado, mais irritável, menos interessado nos sentimentos alheios. Permitia-me usar linguagem grosseira com minha própria esposa. Após um certo período de tempo, cheguei a torná-la alvo de violência pessoal. Naturalmente, minhas mascotes sentiram a diferença em minha disposição. Não apenas as negligenciava, como chegava a tratá-las mal. Mas com relação a Pluto, entretanto, eu ainda conservava suficiente consideração para conter-me antes de maltratá-lo, ao passo que não tinha escrúpulos em judiar dos coelhos, do macaco e até mesmo do cão quando, por acidente ou até mesmo por afeição, eles se atravessavam em meu caminho. Porém minha doença cresceu cada vez mais – pois que doença é pior que o vício do alcoolismo? – e, finalmente, até Pluto, que estava agora ficando velho e, em consequência, um tanto impertinente, até Pluto começou a experimentar os efeitos de meu mau humor.

Uma noite, ao chegar em casa bastante embriagado, depois de um de meus passeios sem destino através

da cidade, imaginei que o gato estava evitando minha presença. Agarrei-o à força; e então, assustado por minha violência, ele infligiu uma pequena ferida em minha mão com os dentinhos. A fúria de um demônio possuiu-me instantaneamente. Nem sequer conseguia reconhecer a mim mesmo. Minha alma original parecia ter fugido imediatamente de meu corpo; e uma malevolência mais do que satânica, alimentada pelo gim, assumiu o controle de cada fibra de meu corpo. Tirei um canivete do bolso de meu colete, abri a lâmina, agarrei a pobre besta pela garganta e deliberadamente arranquei da órbita um de seus olhos. Encho-me de rubor e meu corpo todo estremece enquanto registro esta abominável atrocidade.

Quando a manhã me trouxe de volta à razão – depois que o sono tinha apagado a maior parte do fogo de minha orgia alcoólica –, experimentei um sentimento misto de horror e de remorso pelo crime que havia cometido. Mas este sentimento foi no máximo débil e elusivo e a alma permaneceu intocada. Novamente mergulhei em meus excessos e logo afoguei na bebida toda lembrança de minha má ação.

Enquanto isso, o gato lentamente se recuperou. A órbita vazia do olho perdido apresentava, naturalmente, uma aparência assustadora, mas ele não parecia estar sofrendo mais nenhuma dor. Andava pela casa, como de costume, mas, como se poderia esperar, fugia de mim em extremo terror cada vez que chegava perto dele. Ainda me restava uma certa parte de meu ânimo anterior e a princípio lamentei que agora me detestasse tanto uma criatura que já me havia amado. Mas este sentimento logo deu lugar à irritação. E então fui acometido, como se fosse para minha queda final e irrevogável, pelo espírito da Perversidade. A própria filosofia não estudou este espírito. E todavia, assim como tenho certeza de possuir uma alma vivente, é minha convicção que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano – uma das faculdades primárias e indivisíveis, um dos sentimentos que dão origem e orientam o caráter do Homem. Quem já não se flagrou uma centena de vezes a cometer uma ação vil ou meramente tola por nenhuma razão exceto sentir que não devia? Não temos todos nós uma inclinação perpétua e contrária a nosso melhor julgamento para violar as Leis, simplesmente porque compreendemos que são obrigatórias? Pois foi este espírito de Perversidade, digo eu, que veio a causar minha queda final. Foi este anseio insondável da alma, que anela por prejudicar a si mesma, por oferecer violência à sua própria natureza, por praticar o mal pelo amor ao mal e nada mais, que me impulsionou a prosseguir e finalmente consumir a injúria que tinha infligido sobre a pequena besta inofensiva. Uma manhã, a sangue-frio, passei-lhe um laço ao redor da garganta e o pendurei no galho de uma árvore – enforquei-o com lágrimas nos olhos, sentindo ao mesmo tempo o remorso mais amargo em meu coração –, assassinei o pobre gato porque sabia que ele me tinha amado e porque eu entendia muito bem que ele não me tinha dado razão alguma de queixa – matei-o porque sabia que ao fazê-lo estava cometendo um pecado – um pecado mortal que iria manchar minha alma imortal ao ponto de colocá-la – se isso fosse possível – fora do alcance até mesmo da infinita misericórdia do Deus Mais Misericordioso e Mais Terrível.

Na noite seguinte ao dia em que pratiquei esta ação cruel, fui despertado do sono por gritos de “Fogo!”. As cortinas de meu leito estavam em chamas. A casa inteira estava ardendo. Foi com grande dificuldade que minha esposa, uma criada e eu mesmo escapamos da conflagração. A destruição foi completa. Todos os meus bens materiais foram consumidos e a partir desse momento entreguei-me ao desespero.

Estou acima da fraqueza de tentar estabelecer uma sequência de causa e efeito entre o desastre e a atrocidade. Mas estou detalhando um encadeamento de fatos – e não desejo deixar imperfeito um só dos elos da corrente. No dia que se seguiu ao incêndio, visitei as ruínas. Todas as paredes tinham desabado, à exceção de uma única. Esta exceção foi a de um aposento interno, uma parede não muito grossa, que se erguia mais ou menos na metade da casa, justamente aquela contra a qual descansava a cabeceira de minha cama. O próprio reboco tinha ali, em grande parte, resistido à ação do fogo – segundo julguei, porque era feito de argamassa nova, talvez ainda um pouco úmida. Em torno desta parede estava reunida uma grande multidão; e muitas pessoas pareciam estar examinando um trecho especial dela, com minuciosa atenção. As palavras “estranho”, “singular” e outras semelhantes excitaram-me a curiosidade. Aproximei-me e vi, como se estivesse gravado em bas relief [1] sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem estava desenhada com uma precisão realmente maravilhosa. Havia uma corda esboçada ao redor do pescoço do animal.

Da primeira vez que contemplei esta aparição – porque dificilmente poderia chamá-la de algo menos assombroso –, meu espanto e meu terror foram extremos. Mas, finalmente, o raciocínio e a reflexão vieram em meu amparo. O gato, segundo recordava, tinha sido enforcado em um jardim adjacente à casa. Logo que fora dado o alarme de incêndio, este jardim ficou imediatamente cheio de basbaques, um dos quais provavelmente tinha cortado a corda que prendia à árvore o gato e jogado o animal dentro de meu quarto através de uma janela aberta. Talvez até mesmo a intenção fosse boa, quem sabe queriam acordar-me do sono e lançassem o animal janela adentro para esse fim. A queda das outras paredes tinha comprimido a vítima de minha crueldade na própria substância do reboco recém-aplicado; o cal contido nele, misturado à amônia proveniente da carcaça,

com o calor das chamas, tinha então realizado o retrato que contemplava agora.

Embora eu satisfizesse minha razão assim rapidamente, se bem que não tivesse podido acalmar totalmente minha consciência e tentasse desse modo descartar o fato assombroso que acabei de descrever, isso não impediu que produzisse forte impressão sobre minha imaginação. Durante meses não conseguia livrar minha visão interna do fantasma do gato; e, durante esse período, retornou a meu espírito uma espécie de sentimento que se assemelhava a remorso, mas não era exatamente isso. Cheguei ao ponto de lamentar a perda do animal e a procurar, nos ambientes ordinários que agora habitualmente frequentava, outra mascote da mesma espécie, cuja aparência fosse semelhante e pudesse ocupar o vazio deixado pela primeira.

Uma noite eu estava sentado, entorpecido de tanto beber, em um botequim da pior espécie, quando minha atenção foi subitamente atraída para um objeto preto que repousava sobre a tampa de uma das imensas bordalesas de gim ou de rum que constituíam o principal mobiliário da peça. Há vários minutos eu já contemplava fixamente a tampa desse barril, e o que agora me causava surpresa era o fato de que não houvesse percebido antes o objeto que se encontrava sobre ele. Aproximei-me a passos vacilantes, estendi a mão e toquei-o. Era um gato preto – um animal muito grande –, tão grande quanto Pluto e extremamente parecido com ele em todos os detalhes, salvo um: Pluto não tinha um pelo branco sequer em qualquer porção de seu corpo; mas este gato tinha uma mancha branca bastante grande, embora de formato indefinido, cobrindo-lhe quase inteiramente o peito.

Assim que o toquei, o animal ergueu-se imediatamente, ronronou bem alto, esfregou-se contra minha mão e pareceu encantado com minha atenção. Tinha encontrado a própria criatura que vinha procurando. Imediatamente fui falar com o taverneiro e ofereci-me para comprar o bichano, mas ele disse que o animal não lhe pertencia – que nunca o tinha visto antes e que não fazia a menor ideia de onde tinha vindo ou a quem pudesse pertencer.

Continuei com minhas carícias, e, quando me dispus a ir para casa, o animal demonstrou estar disposto a me acompanhar. Permiti-lhe que o fizesse; de fato, durante o caminho, ocasionalmente parava, curvava-me e fazia-lhe carícias. Quando chegamos à casa em que agora eu morava, ele familiarizou-se de imediato, adquirindo em seguida as boas graças de minha esposa.

Quanto a mim, para meu desapontamento, logo descobri que não gostava do animal. Isto era justamente o reverso do que havia antecipado; porém – não sei como nem por que – o evidente prazer que o gato achava em minha companhia me aborrecia e enojava. Lenta e progressivamente, estes sentimentos de desgosto e aborrecimento se transformaram em rancor e ódio. Evitava a criatura, sempre que podia; uma certa sensação de vergonha e a lembrança de meu antigo feito de crueldade evitaram que eu o machucasse fisicamente. Durante algumas semanas, eu não bati nele nem o maltratei violentamente; mas gradualmente – muito gradualmente – comecei a encará-lo com uma repugnância indescritível e a fugir silenciosamente de sua presença odienta, como se estivesse tentando escapar do sopro sufocante de um pântano ou do hálito pestilento de uma praga.

Sem a menor dúvida, o que originou meu rancor pelo animal foi a descoberta, logo na manhã seguinte à noite em que o trouxe para casa, de que ele, exatamente como Pluto, também tivera um dos olhos arrancado. Esta circunstância, entretanto, só levou minha esposa a gostar ainda mais dele, a qual, conforme relatei anteriormente, possuía em alto grau aquela humanidade de sentimentos que em épocas passadas fora também um de meus traços característicos e a fonte de muitos de meus prazeres mais simples e puros.

À medida que aumentava minha aversão pelo gato, seu amor por mim parecia crescer na mesma proporção. Seguiu meus passos com uma pertinácia que seria difícil fazer o leitor compreender. Onde quer que me assentasse, vinha enroscar-se embaixo de minha cadeira ou saltar sobre meus joelhos, cobrindo-me de carinhos nojentos. Se eu me erguesse para caminhar, ele se intrometia entre meus pés e quase me fazia cair; ou, então, cravava suas unhas longas e afiadas em minhas roupas e procurava, desta forma, trepar até chegar a meu peito. Nessas ocasiões, embora eu ansiasse por rebentá-lo à pancada, ainda me sentia incapaz de fazê-lo, em parte pela recordação de meu crime anterior, mas especialmente – confessarei de imediato – porque tinha absoluto pavor daquele animal.

Este pavor não era exatamente um temor da possibilidade de algum dano físico, todavia não sou capaz de defini-lo de outra forma. Estou quase envergonhado de admitir – sim, mesmo nesta cela de condenado tenho quase vergonha de admitir – que o terror e horror que o animal me inspirava tinham sido muito aumentados por uma das mais ilusórias quimeras que teria sido possível conceber. Minha esposa me tinha chamado a atenção, mais de uma vez, para o caráter da mancha de pelo branco que já mencionei e que constituía a única diferença aparente entre o estranho animal e aquele que eu tinha morto. O leitor há de lembrar que esta marca, embora

grande, era originalmente muito indefinida; porém, muito lentamente, de uma forma quase imperceptível, uma forma que por muito tempo minha Razão lutou para considerar como meramente fantasiosa, acabou por assumir um contorno rigorosamente distinto. Era agora a representação de um objeto tal que a simples ideia de mencioná-lo me faz tremer. Era por isso, acima de tudo, que eu detestava e temia tanto aquele monstro e teria me livrado dele, se ao menos eu ousasse. Essa imagem, escrevo agora, era a imagem de uma coisa horrível, uma coisa apavorante... a imagem de uma FORÇA! Ah, melancólico e terrível instrumento de Horror e de Crime – de Agonia e de Morte!

E agora eis que me encontrava realmente desgraçado, um miserável além da desgraça e da miséria da natureza humana. E era um animal sem alma, cujo companheiro eu tinha destruído com desprezo, era um animal sem alma que originava em mim – eu, que era um homem, criado à imagem do Deus Altíssimo – tanta angústia intolerável! Ai de mim! Nem de dia, nem de noite eu era mais abençoado pelo Repouso! Durante o dia a criatura não me deixava por um único momento; e, de noite, eu me acordava de hora em hora, despertado de sonhos cheios de um pavor indescritível, para encontrar a respiração quente daquela coisa soprando diretamente sobre meu rosto e seu enorme peso – um pesadelo encarnado do qual eu não poderia jamais me acordar, oprimindo e esmagando eternamente o meu coração!

Sob a pressão de tormentos assim, os débeis traços que restavam de minha boa natureza sucumbiram totalmente. Os maus pensamentos se tornaram meus amigos íntimos, meus únicos amigos, logo os pensamentos mais ímpios e mais maléficos. O mau humor de minha disposição habitual transformou-se em um rancor indefinido voltado para todas as coisas e para toda a humanidade; e os acessos de fúria súbitos, frequentes e incontroláveis aos quais eu agora me abandonava cegamente e sem o menor remorso eram descarregados – ai de mim! – precisamente sobre minha esposa, a sofredora mais paciente e mais constante, que nunca emitia sequer uma palavra de queixa ou de revolta contra mim.

Um dia ela me acompanhou, com a intenção de executar alguma tarefa doméstica, ao porão do velho edifício em que nossa pobreza atual nos obrigava a morar. O gato me seguiu pelos degraus íngremes e, quando me fez tropeçar e quase me levou a cair escada abaixo, deixou-me exasperado a ponto de enlouquecer. Erguendo um machado, esquecido em minha cólera do medo infantil que até então havia impedido que levantasse um dedo contra ele, dirigi um golpe ao animal que, sem a menor dúvida, teria sido fatal se tivesse acertado onde eu queria. Porém a machadada foi impedida pela mão de minha esposa a segurar-me o braço. Esta interferência me lançou em uma raiva mais do que demoníaca: arranquei o braço de seu aperto e, com um único golpe, enterrei o machado na cabeça dela. Ela caiu morta no mesmo lugar, sem soltar um único gemido.

Tendo cometido este assassinato pavoroso, imediatamente, sem remorsos e da maneira mais deliberada possível, voltei-me para a tarefa de esconder o corpo. Sabia que não podia removê-lo da casa, tanto de dia como de noite, sem correr o risco de ser observado pelos vizinhos. Uma série de projetos passou por minha cabeça. Durante algum tempo, pensei em cortar o corpo em minúsculos fragmentos que depois destruiria no fogo. Depois pensei em cava-lhe uma cova no chão do porão. Também me passou pela cabeça jogar o cadáver no poço que ficava no pátio; ou colocá-lo dentro de uma caixa, como se fosse uma mercadoria, aplicando todos os cuidados que em geral se dedica à preparação de tais volumes e contratando um carregador para retirá-lo da casa. Finalmente, imaginei o que me pareceu ser um expediente melhor que qualquer um desses. Resolvi emparedá-lo em um dos cantos do porão – conforme dizem que os monges da Idade Média costumavam fazer com suas vítimas.

O porão estava perfeitamente adaptado para esse propósito. Suas paredes tinham sido muito mal-construídas e há pouco tempo tinham sido novamente rebocadas com uma argamassa grosseira, que a umidade do ambiente não deixara endurecer. Além disso, em uma das paredes havia uma projeção, causada por uma falsa chaminé ou lareira que tinha sido preenchida com tijolos na intenção de assemelhá-la ao restante das paredes do porão. Não tinha dúvidas de que poderia facilmente retirar os tijolos neste ponto, enfiar o cadáver e depois restaurar a parede inteira ao estado anterior, de tal modo que olhar algum poderia detectar qualquer coisa suspeita.

Não me enganava neste ponto. Com um pé de cabra retirei facilmente os tijolos e, depois de depositar o corpo cuidadosamente contra a parede interna, ergui-o de modo a deixá-lo em pé, apoiado contra a parede. Com pouca dificuldade recoloquei os tijolos e deixei a estrutura precisamente da maneira em que se achava antes. Tendo trazido cal, areia e uma porção de pelos de animais retirados de couros, como era costume na época, preparei, com todas as precauções possíveis, uma argamassa que não podia ser diferente da que recobria o restante da parede e com esta reboquei muito cuidadosamente os tijolos que havia recolocado. Ao terminar, sentia-me satisfeito com a perfeição do trabalho. A parede não apresentava o menor sinal de que tinha sido

modificada. Recolhi a calça do chão com o cuidado mais minucioso. Olhei ao meu redor triunfantemente e congratulei-me: “Pelo menos desta vez não trabalhei em vão”.

Minha próxima tarefa era a de procurar a besta que tinha sido a causa de tamanha desgraça, porque tinha, finalmente, a firme resolução de matá-la. Se nesse momento tivesse podido encontrá-la, seu destino estaria selado, mas aparentemente o animal artiloso tinha pressentido alguma coisa ou se amedrontado com a violência de minha raiva anterior, evitando apresentar-se diante de mim enquanto durasse minha má disposição. É impossível descrever ou imaginar a sensação de alívio profunda e abençoada que a ausência da detestada criatura causou em meu peito. Melhor ainda, o gato não apareceu nessa noite – e assim, ao menos por uma noite, desde que o desgraçado se introduzira em minha casa, dormi profunda e tranquilamente; sim, dormi o sono dos justos, mesmo que tivesse agora o peso de um assassinato em minha alma!

Passaram-se o segundo e o terceiro dias e meu atormentador não regressou. Novamente eu respirava como um homem livre. O monstro tinha fugido aterrorizado e deixado para sempre minha companhia! Nunca mais iria vê-lo! Minha felicidade era suprema! O remorso ocasionado por minha ação tão negra e perversa praticamente não me perturbava. Algumas perguntas haviam sido feitas, mas fora fácil responder. Até mesmo havia sido feita uma busca pela polícia, mas naturalmente não haviam descoberto nada. Pensei que minha felicidade futura estava assegurada.

Mas no quarto dia depois do assassinato, uma patrulha da polícia retornou, muito inesperadamente, entrou em minha casa e começou a fazer uma investigação rigorosa do prédio. Achava-me seguro, todavia, devido à impenetrabilidade do lugar em que escondera o cadáver, e assim não me senti nem um pouco constrangido pela busca. Os policiais ordenaram-me que os acompanhasse enquanto procuravam. Não deixaram nem canto nem escaninho sem explorar. Finalmente, pela terceira ou quarta vez, desceram ao porão. Não senti estremecer nem um só de meus músculos. Meu coração batia calmamente como o de alguém perfeitamente inocente. Caminhei de ponta a ponta do porão. Cruzei os braços e fiquei andando de um lado para outro. A polícia finalmente satisfez-se e estava a ponto de partir, desta vez em definitivo. A alegria em meu coração era grande demais para ser contida. Ansiava para dizer ao menos uma palavra de triunfo e queria garantir-me duplamente de que eles me julgavam inocente.

– Cavalheiros – disse finalmente, enquanto o grupo subia as escadas –, estou encantado por ter desfeito todas as suas suspeitas. Desejo a todos uma boa saúde e um pouco mais de cortesia. A propósito, cavalheiros, esta casa, esta casa é muito bem-construída. (Tomado de um violento desejo de aparentar a maior naturalidade, falava sem prestar muita atenção no que dizia.). Posso até dizer que é uma casa excelentemente bem-construída. Estas paredes – já estão de partida, cavalheiros? –, estas paredes são muito sólidas.

E foi neste ponto que, tomado por um estúpido frenesi de bravata, bati pesadamente com uma bengala que tinha na mão justamente sobre aquela porção da parede atrás da qual jazia o cadáver da esposa que tinha apertado tantas vezes contra o peito.

Possa Deus escudar-me e proteger-me das presas do Pai dos Demônios! Tão logo a reverberação dos golpes que havia dado desapareceu no silêncio, foi respondida por uma voz de dentro do túmulo! – respondida por um grito, a princípio abafado e entrecortado, como os soluços de uma criança, mas rapidamente se avolumando em um grito longo, alto e contínuo, totalmente anormal e desumano – um uivo –, um guincho lamentoso, meio de horror e meio de triunfo, tal como só poderia ter subido das profundezas do inferno, um berro emitido conjuntamente pelas gargantas de centenas de condenados à danação eterna, torturados em sua agonia, e pelos demônios que exultam em sua condenação.

É tolice tentar descrever meus pensamentos. Sentindo-me desmaiar, cambaleei até a parede oposta. Por um instante, o grupo de policiais que subia as escadas permaneceu imóvel, em um misto de espanto e profundo terror. No momento seguinte, uma dúzia de braços robustos esforçava-se por esboroar a parede. Ela caiu inteira. O cadáver, já bastante decomposto e coberto de sangue coagulado, estava ereto perante os olhos dos espectadores, na mesma posição em que eu o deixara. Mas sobre sua cabeça, com a boca vermelha escancarada e uma chispa de fogo no único olho, sentava-se a besta horrenda cujos ardis me tinham levado ao assassinato e cuja voz denunciadora agora me levaria ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro do túmulo!

POE, Edgar Allan. O gato preto. In: POE, Edgar Allan. *Contos de terror e mistério*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009. p. 30-39.

## ANEXO 2 – TEXTO UTILIZADO NA AÇÃO INTERVENTIVA III

### A faixa Manchada

Arthur Conan Doyle

Meu nome é Helen Stoner, e moro com meu padrasto, o último representante de uma das mais velhas famílias saxônicas da Inglaterra, Os Roylotts, de Stoke Moran, na margem ocidental de Surrey. [...]

– A família já esteve entre as mais ricas da Inglaterra [...].

No século passado, contudo, quatro sucessivos herdeiros, dissolutos e gastadores, levaram a família à ruína [...]. Meu padrasto, percebendo que precisava se adaptar aos novos tempos...

... Conseguiu um empréstimo de um parente, formou-se em medicina e foi para Calcutá [...]. Ainda na Índia, o dr. Roylott casou-se com minha mãe, a senhora Stoner, jovem viúva do major general Stoner, da artilharia bengali. Minha irmã Júlia e eu éramos gêmeas e tínhamos dois anos quando mãe se casou novamente. Ela tinha bastante dinheiro, mais de mil libras, que confiou ao dr. Roylott para administrar enquanto morássemos com ele, com a condição de que uma certa quantia anual nos fosse dada quando casássemos. Logo depois que voltamos à Inglaterra, mamãe morreu [...]. Dr. Roylott nos levou para morar na casa de seus ancestrais, em Stoke Moran. O dinheiro que mamãe nos deixou era suficiente para nos manter, e parecia não haver obstáculos para nossa felicidade.

Entretanto, nosso padrasto passou então por uma terrível mudança de personalidade. Em vez de fazer amigos, e visitar nossos vizinhos, felizes por verem um Roylott retornando à velha casa da família, ele se trancou e raramente saía, a não ser para se envolver em discussões ferozes com quem quer que aparecesse. Temperamento violento, beirando o psicótico, sempre foi característico nos homens da família.

Ele não tinha amigos, a não ser os ciganos, a quem deixa acampar nos poucos hectares que representam a propriedade da família. [...] Ele também gosta de animais indianos, que lhe são enviados por um amigo.

“Assim, os senhores podem imaginar que eu e minha pobre irmã Júlia não tínhamos grandes alegrias na vida. Nenhum criado queria trabalhar para nós, e acabamos, as duas fazendo todo o serviço de casa. Ela tinha menos de trinta anos quando morreu, mas seu cabelo já começara a branquear. Como o meu aliás.

Então sua irmã morreu?

– Foi há dois anos, e é sobre sua morte que quero lhe falar. Pode imaginar que, com a vida que levávamos, não tínhamos como conhecer ninguém de nossa idade. Tínhamos uma tia, a srta. Honoria Westphail, irmã mais nova de mamãe. [...] Júlia foi lá no Natal, há dois anos, e conheceu um major licenciado dos fuzileiros, de quem ficou noiva. Meu padrasto ficou sabendo do noivado quando ela voltou, mas não colocou objeções. No entanto, quinze dias antes da data marcada para o casamento, acontece algo terrível, que me privou de minha única companhia. [...]

– [...] Como eu já disse, a mansão é muito velha e somente uma das alas é habitada.

Os quartos, nessa ala, ficam no térreo, enquanto as alas de estar ficam no centro da construção. O primeiro quarto é do dr. Roylott, o segundo de minha irmã e o terceiro é o meu. Não há comunicação entre eles, mas todos abrem para o mesmo corredor.

[...] Na noite fatal, o dr. Roylott foi cedo para o seu quarto [...]

– Não consegui dormir naquela noite. [...] O vento uivava lá fora, enquanto a chuva batia contra as janelas. De repente, em meio aos sons da tempestade, rompeu o grito violento de uma mulher aterrorizada. Reconheci a voz de minha irmã. Pulei da cama, coloquei um xale e disparei para fora do quarto.

Ao abrir a porta, ouvi um assobio baixo, como o que ela descrevera. Logo depois, ouvi o som de algo metálico caindo. [...] À Luz do corredor vi minha irmã aparecer, com o rosto branco de terror [...] Primeiro pensei que não me reconheceria, mas, quando me curvei sobre ela, ouvi-a guinchar numa voz que nunca esquecerei: “Oh, Deus! Helen! Foi a faixa! A faixa manchada”. Ela queria dizer mais alguma coisa, mas não conseguiu. Apontou o dedo na direção do quarto do doutor, porém uma nova convulsão abafou suas palavras, fazendo-a desmaiar. [...]

– [...] Quais foram as conclusões do delegado?

– Ele investigou o caso cuidadosamente, pois o comportamento do dr. Roylott era conhecido em todo o condado, mas não conseguiu determinar a causa da morte. Meu testemunho mostrou que a porta estivera trancada por dentro, enquanto as janelas, todas as noites, eram trancadas por grossas barras de ferro. As paredes foram examinadas e se mostraram muito sólidas. O chão também foi investigado, sem novidades. A chaminé é

larga, mas gradeada por quatro amplas barras. Portanto, concluiu-se que minha irmã estava sozinha na hora em que encontrou seu fim. Além disso, não havia marcas de violência nela.

– E quanto a envenenamento?

– O legista investigou essa hipótese, sem sucesso.

[...]

Holmes balançou a cabeça, parecendo longe de estar satisfeito.

– Dois anos se passaram desde então a minha vida tornou-se ainda mais solitária. Há um mês, um amigo muito querido, que conheço há muitos anos, honrou-me com um pedido de casamento. [...] Meu padraсто não se opôs à união e devemos nos casar na primavera. Há dois dias começaram reformas na ala oeste da casa e a parede do meu quarto foi afetada. Assim, mudei-me para o quarto em que minha irmã morreu. [...]

Imagine, então, meu medo quando, na noite passada, acordei e ouvi, no silêncio da madrugada, o assobio que anunciou sua morte.

Pulei da cama e acendi a luz, mas não havia nada de estranho no quarto. Fiquei muito abalada para dormir de novo [...]

– Esse caso é bastante intrincado – ele disse finalmente. [...] Se fôssemos a Stoke Moran hoje, seria possível examinarmos os quartos sem que seu padraсто soubesse?

– Por acaso, ele falou em ir até a cidade, hoje, para tratar de assuntos muito importantes. É provável que fique fora durante todo o dia, de modo que não haveria nada para atrapalhá-lo. [...]

A edificação era de pedras cinzentas e coberta de musgos, com um bloco central elevado e duas das alas curvas [...]. Holmes andou para cima e para baixo pelo gramado malcuidado, enquanto examinava o exterior das janelas. [...]

– Hum! – ele disse, coçando o queixo e um pouco perplexo, – [...] Ninguém conseguia passar por essas persianas se estivessem trancadas. Vamos ver se o lado de dentro sugere algo. [...]

[...] Holmes puxou uma das cadeiras para o canto se sentou, em silêncio, enquanto examinava todos os detalhes do dormitório. [...] andou até a cama e passou algum tempo olhando para ela, para depois observar a parede, de alto a baixo. Então pegou a corda da campainha e deu-lhe um puxão.

– Ora, é falsa – disse ele.

– Não toca?

– Não. Nem está presa a algum fio. Isso é muito interessante. [...]

O quarto do dr. Grimesby Roylott era maior que o da enteada, embora fosse mobiliado de forma inadequada e simples. [...]

– Bem, olhe isto! – Holmes pegou um pires de leite que estava sobre o cofre.

– Não, não temos um gato. Mas temos uma pantera e um babuíno

– Ah, sim, é claro. Bem, uma pantera não deixa de ser um gato grande. Mesmo assim, eu diria que um pires de leite não seria suficiente para satisfazê-la. Há mais um ponto que eu preciso verificar.

Holmes se abaixou em frente à cadeira de madeira e examinou-lhe o assento com muita atenção.

– Obrigado! Acho que é isso – ele disse, levantando-se e guardando sua lupa no bolso. – Opa! Isto é interessante!

O objeto que lhe atraía a atenção era uma guia de cachorro pendurada num canto da cama. A guia, contudo, estava amarrada de modo a formar o laço. [...]

– Passaremos a noite em seu quarto e investigaremos a causa do ruído que lhe tem perturbado.

[...]

Como hei de me esquecer de vigília tão terrível? [...] uma luz brilhou na direção da abertura, mas logo desapareceu. Senti então o cheiro de óleo queimado e metal aquecido. Ouvi suaves ruídos de movimentação e, então, o silêncio voltou [...]. Então outro som fez-se ouvir. Era suave como um jato de vapor escapando continuamente de chaleira [...] Holmes pulou da cama, acendeu um fósforo e começou a bater furiosamente a sua vara na corda da campainha.

[...] Quando Homes acendeu a luz, ouvi um assobio claro, mas, com o clarão repentino, meus olhos, acostumados à escuridão, não conseguiam ver em quem meu amigo batia tão selvagememente [...].

Com o rosto muito sério, ele acendeu a luminária e nos conduziu pelo corredor. Holmes bateu a cabeça duas vezes na porta do doutor, sem resposta. Então virou a maçaneta e entrou; eu fui logo atrás, com o revólver engatilhado.

Encontraram uma cena singular. Sobre a mesa havia uma lanterna semiaberta, que iluminava o cofre

de ferro, com sua porta aberta. Ao lado da mesa, uma cadeira de madeira, que estava o dr. Grimesby Roylott. [...] Em seu colo jazia a guia em que reparamos durante o dia. À volta de sua cabeça ele tinha uma faixa amarela com manchas amarronzadas, que parecia amarrada firmemente. [...]

– É uma víbora do brejo! – exclamou Holmes.

– A cobra mais mortal da Índia. [...]

Essa foi a forma como morreu o dr. Grimesby Roylott, de Stoke Moran. Não é necessário que se prolongue uma narrativa, que já está muito comprida, para contar como demos a notícia à aterrorizada garota [...]. O pouco que me faltava saber, Holmes contou no dia seguinte, em nossa viagem de volta.

– Cheguei – ele começou – a uma conclusão totalmente equivocada. Isso demonstra, meu caro Watson, como é perigoso raciocinar com informações insuficientes. A presença dos ciganos e o uso da palavra “faixa”, usada pela pobre irmã para explicar o que vira sob a luz do fósforo, foram suficientes para me colocar na pista errada. Só posso ter o mérito de ter reconsiderado meu ponto de vista instantaneamente quando ficou claro para mim que o perigo que ameaçava a ocupante do quarto não poderia vir da janela ou da porta.

Como já lhe disse, minha atenção foi chamada pela abertura [de ventilação] e pela corda da campainha que se pendurava sobre a cama. Descobrir que a campainha era falsa e que a cama estava presa ao chão me fez suspeitar que a corda fosse a ponte para algo passar pelo buraco e chegar até a cama. Assim, ocorreu-me a ideia de uma cobra. Associando isso ao fato de que o doutor recebia estranhas criaturas da Índia, pareceu-me estar no caminho correto. Pensar em uma forma de veneno que não fosse descoberto por testes químicos só ocorreria a um homem cruel e inteligente, que passou parte da vida no Oriente. A rapidez com que esse veneno age também seria uma vantagem, do ponto de vista dele. O delegado precisaria ser muito perspicaz para notar os dois pontos pretos que mostravam onde as presas do réptil inocularam o veneno.

Pensei então no assobio. É claro que ele precisava recolher a cobra antes que a luz do dia revelasse. Ele a treinava, provavelmente com o leite que vimos, para voltar quando necessário. Ele colocava a serpente pela abertura na hora em que achasse apropriado, com a certeza de que desceria pela corda até a cama. Poderia morder ou não a vítima. Talvez, ela conseguisse escapar por algumas noites, mas, cedo ou tarde, seria mordida pela cobra.

Cheguei a essa conclusão antes mesmo de entrar no quarto do doutor. O exame de sua cadeira mostrou que ele tinha o hábito de ficar de pé sobre ela, provavelmente para alcançar a abertura. O cofre, mais o pires de leite e a guia com o laço me dispersaram as últimas dúvidas. O ruído metálico ouvido pela sra. Stoner foi obviamente causado pelo pai ao fechar o cofre com a sua terrível ocupante dentro. Após formular minha teoria, coloquei-a na prática, mediante os procedimentos que você acompanhou. Ouvi o silvo da criatura, e acredito que você também, e me pus a atacá-la.

– E também fazendo-a atacar seu dono do outro lado. Alguns dos golpes que dei com a vara acertaram, excitando seu extinto de cobra. Assim, ela atacou a primeira pessoa que pôde. Dessa forma, sou indiretamente responsável pela morte do Dr. Grimesby Roylott. Não posso dizer que sinto a consciência pesada. DOYLE, Arthur Conan. A faixa Manchada. In: DOYLE, Arthur Conan. *O roubo da coroa de berilos e outras aventuras*. São Paulo: Melhoraentos, 2006. p. 25-46.

### ANEXO 3 – TEXTO UTILIZADO NA AÇÃO INTERVENTIVA III

#### “O Crimes da Rua Morgue”

Edgar Allan Poe

Se por um lado o homem forte gosta de vangloriar-se de seus músculos e de sua habilidade física, o analista fixa-se na solução de enigmas, exibindo soluções advindas de intuição e método. Ele encontra prazer até nas atividades mais simples... E como estas desafiam seu talento!

Creio que a narrativa a seguir vai trazer um pouco de luz para o leitor no que diz respeito à observação, concentração e análise de um jogo... podendo servir igualmente para um acontecimento. E aí, utilizam-se as mesmas regras.

Quando morei em Paris, conheci um jovem chamado Auguste Dupin, que pertencia a uma família muito importante. Em razão de alguns acontecimentos desagradáveis, ele ficou em péssima situação financeira. Afastado de seu círculo social, perdeu o interesse em recuperar sua fortuna e depois também pelas outras coisas. Os credores, com pena, deixaram que ele ficasse com uma pequena parte de seu patrimônio. Era com essa renda que Dupin conseguia comprar algumas coisas... Entre elas, livros.

Nós nos encontramos pela primeira vez numa livraria escondida, localizada à rua Montmartre. Estávamos à procura de um mesmo livro, bem raro, o que fez com que estreitássemos relações e passássemos a nos ver com frequência. Interessei-me na mesma hora pela história de sua família. Ele era muito sincero e detalhista. Surpreendi-me com os livros que ele havia lido e concluí que seria bom se eu o conhecesse mais a fundo. Aprenderia muito em sua companhia! Disse isto a ele e decidimos então dividir a mesma casa enquanto eu ficasse em Paris. Como eu estava em melhor situação financeira, pagaria o aluguel e os móveis de um sobrado caindo aos pedaços, bem ao nosso estilo: esquisito e sombrio. O sobrado ficava num local deserto e afastado do bairro Saint Germain e tinha sido abandonado devido a superstições.

Se as pessoas soubessem como era o nosso dia a dia, ficariam chocadas. Apesar de inofensivos, seríamos considerados loucos. Estávamos totalmente reclusos, longe de amigos e de suas visitas. Ninguém conhecia o lugar de nossa morada. Há muito, Dupin parou de conhecer e de ser conhecido em Paris.

Meu amigo amava a noite. E eu, levado por ele, passei a fazer o mesmo. Como a noite não durava vinte e quatro horas, tínhamos de apelar para o “faz de conta”. Ao amanhecer, fechávamos todas as janelas do sobrado e acendíamos um par de velas perfumadas. Então líamos, escrevíamos ou conversávamos sob a fraca luz das velas, até que as badaladas do relógio nos avisavam das verdadeiras horas... As da noite! Só então nos aventurávamos pelas ruas, conversando, andando sem rumo até de madrugada, entre o jogo de luz e sombra daquela enorme cidade, observando a tudo e a todos. Era dessa observação atenta que eu percebia a capacidade de análise de Dupin. Como ele ficava feliz ao exercitá-la! Eu admirava a habilidade de meu amigo. Penso que ele era inteligente, sim, mas essa inteligência beirava a loucura.

O que conto a seguir exemplifica a loucura inteligente de Dupin. Uma noite estávamos passeando numa rua bem suja, próxima ao Palácio Real. Já fazia uns quinze minutos que caminhávamos sem trocar uma só palavra, perdidos em nossos pensamentos.

– Esse moço é muito baixo... Seria melhor se atuasse no Teatro de Variedades... – Dupin comentou, de repente.

– Concordo plenamente – respondi, sem pensar. Em seguida, fiquei assustado! Como é que ele havia adivinhado meus pensamentos? Naquele exato momento eu pensava em um antigo sapateiro chamado Chantilly. Apaixonado por teatro, atreveu-se a representar um determinado papel. No entanto, sua apresentação em público tinha sido alvo de críticas.

– Como é que você descobriu o que eu estava pensando? Qual o método que usa? – perguntei assustado e surpreso ao mesmo tempo. – Um vendedor de frutas... Foi ele que levou você à conclusão de que Chantilly era baixinho demais para o papel de Xerxes.

– Mas eu não conheço nenhum vendedor de frutas! – respondi. – Esbarrou nele há uns quinze minutos, assim que entramos nessa rua – ele explicou. Na mesma hora eu me lembrei do homem que levava uma cesta de maçãs na cabeça! Bati de frente com ele ao dobrarmos a rua... E quase caí no chão. Mesmo assim eu não podia entender como Dupin havia chegado àquela conclusão.

– Então eu vou explicar... – ele continuou. – Mas para isso, precisamos repassar o curso de seus pensamentos desde a hora em que falei com você até o encontrão com o vendedor de frutas. Os principais elos da cadeia são nessa ordem: Chantilly, Orion, Doutor Nichols, Epicuro, a estereotomia, as pedras da rua, o vendedor de frutas. Estávamos falando de cavalos quando você deu o encontrão no homem das frutas, lembra-se?

Sim, eu me lembrava!

– Na hora do choque, você pisou em algumas pedras soltas do calçamento e escorregou, machucando o tornozelo. Então ficou meio bravo, olhou de volta para o calçamento e resmungou alguma coisa que não entendi. Depois voltou a caminhar, mas manteve os olhos no chão o tempo todo, de onde tirei a conclusão de que ainda estava pensando nas pedras. Quando alcançamos a travessa Lamartine, seu rosto mudou de expressão. Claro, pois ela fora recém-pavimentada e suas pedras estavam bem unidas. Percebi pelo movimento de seus lábios que falou a palavra “estereotomia”, expressão usada para esse tipo de calçamento. Concluí que você não ia dizer a palavra “estereotomia” sem pensar nos átomos e, deste modo, nas teorias de Epicuro. Lembrei-me de uma conversa que tivemos sobre as suposições desse filósofo grego e de como suas ideias foram recentemente confirmadas pela cosmogonia nebular. E, por saber que pensou nisso, notei que olhou para o céu, à procura da nebulosa de Orion. Em sua crítica impiedosa publicada no jornal de ontem sobre a atuação de Chantilly, o jornalista, ao referir-se maldosamente à mudança de nome do sapateiro, citou um verso latino sobre o qual já conversamos muito a respeito: “As primeiras letras perderam seus sons originais”. Este verso, como já disse a você, alude a Orion. Por tudo isso, você só poderia relacionar Órion a Chantilly. Até aquele momento você esteve andando com o corpo encurvado. A partir daí, endireitou o corpo. Concluí então que estava pensando acerca da pouca altura do rapaz. Assim, eu o interrompi dizendo que, por causa de sua baixa estatura, Chantilly devia atuar no Teatro de Variedades.

Depois dessa nossa conversa, enquanto líamos a edição vespertina de um jornal, deparamos com uma manchete que chamou nossa atenção:

### CRIMES EXTRAORDINÁRIOS

Nesta madrugada, por volta das três horas, os moradores do bairro Satint Roch foram acordados por gritos horríveis, provavelmente vindos do quarto andar de um casarão da Rua Morgue, ocupado pela senhora L’Espanaye e sua filha, senhorita Camille. Depois de várias tentativas de arrombamento, oito vizinhos e dois policiais conseguiram derrubar a porta da frente com um pé de cabra. A essa altura, os gritos já haviam cessado. Quando o grupo começou a subir a escada, ouviu duas ou mais vozes. Era uma discussão e parecia vir da parte de cima. Quando eles alcançaram o andar superior, os sons cessaram e toda a casa ficou em silêncio. As pessoas, apressadas, abriram todas as portas. Quando alguns vizinhos arrombaram a porta fechada à chave de um quarto na parte de trás da casa, vislumbraram um cenário de horror: o quarto encontrava-se na mais completa desordem; os móveis quebrados e arremessados em todas as direções. Só o estrado da cama permanecia intacto. O colchão e os lençóis arrancados e jogados no meio do aposento. Havia uma navalha suja de sangue na cadeira. Na chaminé, tufo de cabelo grisalho arrancados até a raiz, também sujos de sangue. No chão, quatro moedas de vinte francos com a efigie de Napoleão, um brinco de topázio, três colheres grandes de prata, três colherinhas de metal e duas bolsas com quase quatro mil francos em ouro. As gavetas de uma cômoda ao canto estavam abertas e pareciam ter sido saqueadas, embora restassem alguns objetos. Havia também um cofre pequeno de ferro debaixo do rol. Estava aberto, com a chave na fechadura. Dentro, algumas cartas antigas e papéis sem importância.

Não havia sinal nenhum da senhora L’Espanaye. Como os vizinhos e os policiais encontraram muitas marcas de fuligem na base da lareira, decidiram examinar a chaminé mais de perto. Encontraram então o corpo da filha, de cabeça para baixo, ainda quente. O cadáver foi retirado da chaminé. Certamente o corpo foi empurrado pela abertura, até que ficou mais acima, entalado. Pela quantidade de ferimentos, conclui-se que ele foi enfiado pela chaminé de forma bem violenta. Eram muitos os cortes no rosto; arranhões, hematomas e marcas de unhas por todo o pescoço, como se a moça tivesse sido vítima de estrangulamento.

Depois de uma investigação minuciosa, o grupo dirigiu-se até a parte cimentada dos fundos, uma espécie de quintal. Foi ali que encontraram o cadáver da mãe. A cabeça e o corpo estavam mutilados. Tantos eram os cortes na garganta que, ao tentarem remover o corpo, a cabeça soltou-se do tronco.

Não se descobriu ainda nenhuma pista sobre tamanha barbaridade.

O jornal da manhã seguinte trouxe outra manchete, com mais detalhes:

### A TRAGÉDIA DA RUA MORGUE

Muitas pessoas foram interrogadas a respeito da terrível tragédia da rua Morgue. Infelizmente até agora nenhuma pista foi encontrada. Transcrevemos abaixo algumas das declarações prestadas até o momento:

**Primeira testemunha:** Pauline Dubourg, lavadeira. Ela cuidava das roupas das vítimas há três anos, recebendo pelo trabalho com pontualidade. Em seu depoimento diz que mãe e filha mantinham um bom relacionamento. Ouviu dizer que a mãe lia a sorte e era daí que retirava seu provento. Também se comentava que ela guardava dinheiro. Nunca encontrava ninguém diferente na casa quando passava por lá para pegar ou entregar a roupa, nem vira nenhuma criada nos aposentos, a não ser as duas mulheres. Aparentemente não vira móveis em nenhum lugar do casarão, a não ser no quarto andar.

**Segunda testemunha:** Pierre Moreau. Nascido e criado no bairro, dono de tabacaria, afirma que vendeu fumo e rapé para a senhora L’Espanaye durante quase quatro anos. Também declara que mãe e filha moravam no

casarão há mais de seis anos. Antes de morar lá, a senhora L'Espanaye alugava a casa a um joalheiro que, por sua vez, sublocava os aposentos do andar de cima a várias pessoas. Insatisfeitas com os estragos causados pelo inquilino, ela tomou a casa e voltou a residir nela. O senhor Pierre achava-a birrenta. Durante esses anos viu a filha cinco ou seis vezes. As duas mulheres viviam reclusas. Ouvira falar que tinham posses. Também se comentava que ela lia a sorte, mas não acreditava nessa história. Nunca viu pessoas entrando na casa, com exceção de visitas esporádicas de um médico e, por duas ou três vezes, de um carregador.

Mais algumas pessoas do bairro prestaram depoimento. Todas garantem que as duas não recebiam visitas. Não havia conhecimento de familiares vivos das duas mulheres. As venezianas da frente estavam sempre fechadas. As do fundo também, exceto as das janelas de um quarto localizado no quarto andar da parte de trás. A casa era boa e não muito velha.

**Terceira testemunha:** o policial Isidore Muset. Ele declara que recebeu um chamado às três da madrugada. Quando chegou em frente da casa, encontrou mais de vinte pessoas que tentavam entrar no local. A porta da entrada era a do tipo duas folhas e, como não conseguiram abri-la, eles a arrombaram com uma baioneta, e não com um pé de cabra como se dissera a princípio. Não foi difícil abri-la, pois não estava aferrolhada. Os gritos cessaram assim que a porta foi arrombada. Em seguida, nada mais ouviram. Ele ficou na dúvida se os gritos eram de uma única pessoa ou mais. Até a abertura da porta eram estridentes e contínuos. O senhor Isidore Muset entrou na frente e subiu a escada. Quando chegou ao primeiro lance ouviu uma discussão travada entre duas pessoas, uma de voz mais áspera e a outra de voz mais estridente. Conseguiu entender algumas palavras da primeira pessoa, um francês. Não era a voz de uma mulher. Foram duas as palavras que distinguiu: "sagrado" e "espírito das trevas". A segunda voz era a de um estrangeiro e mais aguda, mas o policial não sabia se voz de um homem ou de uma mulher. Também tinha dúvidas quanto à nacionalidade, mas parecia ser espanhola. No mais, concordou com a descrição dos corpos e do quarto.

**Quarta testemunha:** Henri Durval, vizinho, ourives. Ele relatou que foi um dos primeiros a entrar no local e endossou as declarações do policial Muset. Assim que arrombaram a porta da frente, eles a fecharam evitando que mais curiosos entrassem. Apesar do adiantado da hora, o número de pessoas crescia. O declarante considerou que a voz estridente não era de um francês, e sim de um italiano. Não tem certeza se a voz era de homem. A voz poderia ser feminina. Como desconhecia italiano, não pôde distinguir nenhuma palavra. Mas pela entonação estava convencido de que era italiano. Como conhecia a senhora e sua filha, sabia que a voz não era de nenhuma delas.

**Quinta testemunha:** Odenheimer, dono de um restaurante, nascido em Amsterdã, que se apresentou de forma voluntária. Como não fala francês, foi ouvido por um intérprete. Estava passando em frente à casa na hora da gritaria. A respeito dos gritos, disse que eles duraram cerca de dez minutos, eram altíssimos e agoniados. Ele também entrou na casa e confirmou as declarações anteriores, exceto uma: a voz aguda era de um francês. Não conseguiu identificar as palavras com clareza, mas eram rápidas e exprimiam medo e raiva. Eram ásperas e em tom grave. A voz repetiu várias vezes: "sagrado", "espírito do mal" e uma só vez "Meu Deus".

**Sexta testemunha:** o banqueiro Jules Mignaud, do banco "Mignaud & Filhos", afirmou que a senhora L'Espanaye possuía alguns bens. Há oito anos abriu uma conta bancária em seu nome e desde então fazia alguns depósitos. Nunca tirou um centavo da conta, exceto três dias antes de sua morte, quando retirou quatro mil francos – soma paga em ouro e levada por um funcionário do banco até a sua casa.

**Sétima testemunha:** o empregado do banco chamado Adolphe Le Bon. Ele informou ter sido o responsável pelo transporte do ouro – colocado em duas bolsas, por volta do meio-dia. Adolphe Le Bon acompanhou a senhora L'Espanaye até a porta, que foi aberta pela filha. Cada uma ficou com uma bolsa. Ele as cumprimentou e em seguida partiu. Naquele momento não havia ninguém na rua.

**Oitava testemunha:** o alfaiate William Bird. Ele nasceu na Inglaterra e mora em Paris há dois anos. Foi um dos primeiros que subiu a escada. Diz ter ouvido uma discussão. Uma das vozes era de um francês e só lembrou-se de ter ouvido duas palavras: "sagrado" e "Meu Deus". Ouviu barulho de luta. A voz aguda era mais alta que a outra e não era a de um inglês. Talvez fosse de um alemão, quem sabe até de uma mulher. Ele não compreende alemão.

Das testemunhas citadas, quatro foram interrogadas novamente. Em seus depoimentos, eles disseram que, quando chegaram, a porta do quarto em que encontraram o corpo da jovem estava trancada por dentro. Estava tudo quieto, silencioso. Depois que forçaram a porta, eles não viram ninguém no quarto. As janelas de trás e as da frente estavam fechadas por dentro e a porta que havia entre os dois quartos estava fechada, mas não trancada. A porta do quarto da frente que dá para o corredor foi encontrada fechada, com a chave do lado de dentro. A porta do pequeno quarto da frente, no começo do corredor, localizado no quarto andar, estava escancarada. Dentro, camas velhas e caixas. Tudo foi retirado e, depois, examinado. Houve minuciosa inspeção na casa, incluindo sótãos e chaminés. Ela tem quatro andares e mansardas. O alçapão do teto estava intocado. São conflitantes as informações quanto ao tempo decorrido entre o instante em que se ouviram vozes até o arrombamento da porta do quarto; algumas testemunhas dizem que o tempo foi de três minutos; outras calculam cinco minutos. A porta foi aberta com dificuldade.

**Nona testemunha:** o agente funerário Alfonzo Garcio, natural da Espanha. O senhor Alfonzo Garcio,

que reside na rua Morgue, disse que foi um dos que entraram na casa. Ele não subiu a escada. Considera-se nervoso e teve receio de ficar ainda mais. Ouviu a voz de duas pessoas discutindo. A voz áspera era de um francês e a aguda de um inglês; não conseguiu entender o que este último disse, pois não conhece a língua inglesa e baseou-se apenas na entonação.

**Décima testemunha:** o confeitiro Alberto Montani. Ele declarou que foi um dos primeiros que subiram a escada. Foi quando ouviu vozes, sendo que a áspera era a de um francês, pois conseguiu entender várias palavras. Uma das pessoas repreendia a outra. Não conseguiu entender a segunda voz, bem mais rápida. Pensava ser de um russo. Confirmou os depoimentos anteriores. É italiano e nunca conversou com pessoas nascidas na Rússia.

Várias testemunhas foram novamente intimadas; em suas declarações reiteraram que as chaminés eram estreitas demais para que uma pessoa pudesse passar. Foram usadas escovas cilíndricas de limpeza nas canalizações da casa. Nenhuma passagem que pudesse ter sido utilizada pelo criminoso foi encontrada nas tubulações da parte de trás do sobrado. Quatro ou cinco testemunhas ajudaram na retirada do corpo da senhorita, tão preso na chaminé ele estava.

**Décima primeira testemunha:** o médico Paul Dumas. Ele declarou em juízo que foi chamado ao amanhecer para examinar os cadáveres. Os corpos estavam sobre o estrado da cama no mesmo quarto onde a senhorita L’Espanaye fora encontrada. A moça estava bem machucada, provavelmente pelo fato de ter sido enfiada chaminé acima. O pescoço muito ferido e acima do queixo havia ferimentos bem profundos, com marcas de dedos. Os olhos fora das órbitas e o rosto completamente sem cor. Faltava metade da língua. No estômago um ferimento enorme, causado provavelmente pela compressão de um joelho. O médico concluiu que a jovem tinha sido estrangulada por uma pessoa ou mais. O cadáver da mãe estava mutilado; os ossos da perna e braço esquerdo, quebrados. A tibia esquerda moída, assim como as costelas desse lado. O corpo tinha sido pisoteado e estava roxo. Não dava para dizer como os golpes tinham sido aplicados, talvez um pedaço de madeira maciça, uma barra de ferro ou uma arma pesada manejada por um homem, pois mulher alguma teria força para tal. A testemunha informou que a cabeça da senhora, também despedaçada, estava separada do corpo; o pescoço provavelmente cortado com uma navalha.

Alexandre Etienne, cirurgião, foi chamado pelo senhor Dumas para examinar os cadáveres. Ele confirmou os testemunhos e também o parecer de Dumas. Outras pessoas foram interrogadas, mas não se obteve mais informações. É a primeira vez que um assassinato tão brutal, misterioso e desconcertante é cometido em Paris. A polícia, em face da ocorrência tão anormal, não consegue chegar a uma conclusão. Não há sequer uma pista.

Contudo, uma notícia posterior informou a prisão de Adolphe Le Bon, o funcionário do banco, mesmo com a ausência de provas. Dupin interessou-se pelo caso. E quis saber a minha opinião a respeito dos assassinatos. Respondi que o mistério parecia insolúvel.

– Com esses interrogatórios superficiais não se chegará a nenhuma conclusão. A polícia não tem método. Não se deve aprofundar demais... A verdade nem sempre está no fundo do poço. O mais importante está na superfície – ele concluiu. – Podemos fazer uma investigação por nossa própria conta. Será até um bom divertimento – disse Dupin.

Achei “divertimento” um termo estranho, mas nada comentei.

– Certa vez Le Bon prestou-me um serviço e tenho uma dívida de gratidão em relação a ele – Dupin continuou. – Vamos examinar a cena do crime. Não vai ser difícil obter a permissão do delegado de polícia... Ele é meu conhecido.

Logo após a permissão, saímos em direção à rua Morgue. Não demoramos em encontrar a casa, pois ainda era grande o número de curiosos à frente. Ela era como tantas outras em Paris, com uma entrada principal; num dos lados, um abrigo envidraçado para o porteiro. Primeiramente decidimos dar uma olhada na parte de trás e assim subimos a rua, entrando numa ruela. Dupin examinou toda a vizinhança com redobrada atenção, atento a todos os detalhes. Só então voltamos e batemos à porta. Mostramos nossas credenciais aos policiais e nos dirigimos ao quarto onde o cadáver da senhorita L’Espanaye foi encontrado. Os dois corpos ainda estavam lá. Ninguém havia mexido no quarto e a desordem era total. Dupin passou a examinar os corpos e o restante, exaustivamente. Depois, rumamos para os outros quartos e então ao quintal. Um policial esteve ao nosso lado o tempo todo. Ficamos na casa até o anoitecer. No caminho de volta, meu amigo decidiu parar na redação de um dos jornais.

Até o almoço do dia seguinte, Dupin nada mais falou sobre os crimes, o que era bem do seu feitio.

– Você notou algo em especial no local dos assassinatos? – Ele perguntou. – Não, nada além do que vemos nos jornais – respondi.

– Se por um lado esse mistério aparenta ser insolúvel, por outro lado a quantidade de pormenores faz com que seja de fácil solução. A polícia Mostra-se bem confusa, pois não houve uma causa aparente para essas mortes tão terríveis. Eles estão espantados porque não conseguem conciliar as vozes ouvidas ao fato de que não havia ninguém no andar de cima... A não ser a senhorita L’Espanaye, que já estava morta. A terrível desordem do quarto, o cadáver na chaminé, de cabeça para baixo, a tenebrosa mutilação do corpo da senhora desorientam e

confundem os agentes do governo. Eles misturam o incomum e o confuso. Mas é nos desvios do plano comum que a razão segue o seu caminho à procura da verdade. O mais importante não é perguntar “O que houve?”, mas indagar “Aconteceu algo que nunca aconteceu antes?”. Amigo, estou próximo da solução deste mistério, se é que já não o solucionei – Dupin finalizou.

Fiquei mudo na mesma hora, tamanho o meu espanto.

– Estou esperando uma pessoa que, mesmo não sendo o autor, está ligada aos crimes – ele ficou olhando em direção à porta. – Pode ser até que seja inocente da pior parte dos crimes cometidos. Vou esperá-lo aqui neste quarto. Pode ser que não venha... E pode ser que apareça. Se vier, vamos detê-lo. Fique com uma pistola que eu ficarei com a outra.

Eu segurei a arma enquanto Dupin continuou falando, como num monólogo, os olhos fixos na parede.

– Provou-se que a discussão não era entre as duas mulheres. Portanto, a senhora não matou a filha e cometeu suicídio depois. Ela também não tinha força o bastante para colocar o corpo da jovem chaminé acima. A quantidade de ferimentos na mais velha põe por terra a ideia de suicídio. Então os assassinatos foram cometidos por outras pessoas, cujas vozes foram ouvidas. Você notou algo em comum nos depoimentos das testemunhas?

– Todas elas afirmaram que o da voz grossa era um francês. E não chegaram a um acordo a respeito da voz aguda ou, como disse uma das testemunhas, áspera.

– Hum, acho que você não observou nada diferente... – Dupin continuou. – Veja bem: as testemunhas concordaram a respeito da voz grossa, mas não chegaram a um acordo quanto à voz aguda porque um italiano, um inglês, um espanhol, um holandês e um francês tentaram descrevê-la, e cada um referiu-se a ela como sendo a voz de um estrangeiro. Cada testemunha comparou a voz que ouviu com uma língua diferente da sua. O francês considerou que a voz podia ser a de um espanhol, isso se ele soubesse o espanhol. O holandês, cujo depoimento foi tomado por um intérprete, afirmou que a voz era a de um francês. O inglês deduziu que a voz era a de um alemão, apesar de não entender essa língua. O espanhol, que nem conhece inglês, deu certeza de que a voz era nessa língua por causa da entonação. O italiano, que a voz era a de um russo, embora nunca tenha conversado com um. Outro francês discordou do primeiro, afirmando que a voz era a de um italiano... Se bem que não conhece esse idioma.

Dupin tomou fôlego e continuou, dizendo:

– Como é que essas cinco testemunhas, cada qual de uma nacionalidade e língua diferente, puderam fazer observações tão distintas a respeito de uma mesma voz? Não há nada em comum entre os comentários! Quem sabe tenha sido a voz de um asiático ou de um africano, mas estes são poucos em Paris. Vou destacar três pontos importantes. Uma das testemunhas disse que a voz era mais áspera que estridente. Duas outras que a voz era rápida e desigual. Ninguém, em nenhum momento, soube repetir as palavras que foram ditas. Você está lembrado do quarto onde os assassinatos foram cometidos? Pode me dizer por onde os assassinos fugiram? Vamos pensar em seus meios de fuga... Ou eles estavam no quarto onde a senhorita foi encontrada ou, no momento em que as testemunhas subiam as escadas, no quarto ao lado. Assim, vamos concentrar nossas pistas nesses dois únicos lugares. A polícia tirou o assoalho, revirou o forro do teto e a argamassa das paredes e não achou nenhuma saída secreta. As portas dos quartos estavam fechadas por dentro. As chaminés, com quase três metros de comprimento, não dariam passagem a uma pessoa, pois são estreitas demais se passassem através das janelas do quarto da frente, seriam vistos pela multidão na rua. Portanto, só podem ter passado pelas janelas do quarto de trás. No quarto existem duas janelas. Numa delas nenhuma mobília à frente que pudesse obstruir-lhes a passagem. Ela é bem visível. A parte de baixo da outra janela está encoberta pela cabeceira da cama. A primeira janela estava fechada por dentro. Ninguém consegue erguê-la. Do seu lado esquerdo havia um prego. Na outra janela, um prego igual ao da primeira. Não conseguiram abrir nem a primeira janela nem a segunda. Conclusão da polícia: não entraram pelas janelas, portanto era desnecessária a retirada dos pregos.

...Analisei mais atentamente. Concluí que era ali, nas janelas, que eu poderia achar provas mais consistentes. Eles só poderiam ter escapado por uma delas. E não iam conseguir fechar os caixilhos pelo lado de dentro. Se foram encontrados fechados é porque fechavam-se por si mesmos. Fui até a primeira janela – aquela que não tinha a cabeceira encostada – e retirei o prego. Tentei levantá-la a todo custo, mas não consegui. Estava certo de que devia ter uma mola escondida em algum lugar... E a encontrei! Decidi não levantar a vidraça e recoloquei o prego no lugar. Fui até a segunda janela e observei o prego que fixava o caixilho, tal qual na primeira. Encontrei a mola; ela não era como a primeira. Quando retirei o prego, que parecia ser igual ao da primeira janela, percebi nele a diferença: sua cabeça ficou entre os meus dedos, e o pino, já enferrujado dentro do orifício. Ora, ele havia sido quebrado e a ferrugem mostrava que a ruptura ocorrera há muito tempo, com certeza pelo golpe de um martelo. Recoloquei a cabeça do prego em seu lugar de origem. Pressionei a mola e levantei o caixilho. A cabeça do prego subiu junto com o caixilho, fixa no lugar. Fechei a janela e o prego surgiu inteiro. O assassino tinha fugido por essa janela. Se ela se fechou sozinha ou foi fechada de propósito depois que ele saiu, ficou presa pela mola. E foi a retenção da mola que a polícia, por engano, tomou como sendo a do prego, nada mais investigando.

...Então como o assassino desceu? Quando fomos até a parte de trás do edifício, vi um para-raios a um

metro e meio da janela. Ninguém conseguiria, através da corrente do para-raios, chegar até a janela. Observei que as venezianas do quarto andar eram as do tipo postigos. Feitas como uma porta de uma só folha, tinham grades na parte de baixo, o que proporcionava uma boa alça para as mãos. Quando avistamos esses postigos na parte de trás da casa, eles estavam entreabertos, perfazendo com a parede um ângulo reto. Quando a polícia examinou essa parte da casa não levou em conta a largura das ferragens. Para mim estava claro que o postigo pertencente à janela situada junto da cabeceira da cama ficava a sessenta centímetros da corrente do para-raios. Com coragem, impulso e a ajuda da corrente, dava para entrar pela janela. Postigo aberto, o ladrão teria um bom suporte na grade. Largou então a corrente e com os pés apoiados contra a parede, projetou-se para dentro do quarto, puxando o postigo com ele. Para isso, foi preciso uma agilidade incomum.

...Pense um pouco sobre o uso dessa força descomunal, na voz áspera ou estridente, na nacionalidade desconhecida sobre cuja pronúncia chegou a conclusão alguma. Estou tentando lhe mostrar, meu amigo, que tanto a entrada como a saída foram feitas pelo mesmo lugar e do mesmo modo. Pense na desordem do quarto. A senhora e a filha não saíam nem recebiam visitas, portanto suas roupas eram praticamente novas dito que as gavetas foram saqueadas, apesar de que muitas roupas continuavam dentro delas. Havia roupas novas dentre as supostamente deixadas espalhadas. Por que o ladrão não roubou tudo? Por que não levou os quatro mil francos em ouro, deixando as roupas de lado? Quase todo o dinheiro mencionado pelo banqueiro foi encontrado pelo chão, dentro das sacolas. A polícia não deu nenhum destaque especial ao fato de o dinheiro ter entregue na casa da senhora. Não pensaram em um só momento que coincidências podem acontecer pelos caminhos da vida. Se tivessem levado dinheiro, as coisas seriam diferentes. Se o alvo era o dinheiro, o que levou o assassino – ou os assassinos – a mudar de ideia?

...Vamos voltar aos três pontos importantes: a voz peculiar, a agilidade incrível e a ausência de motivo. . Façamos uma análise do crime: uma mulher estrangulada por força descomunal, enfiada chaminé acima. Que tipo assassino faria isso? Por mais que haja maldade no ser humano, um ato dessa natureza não pode advir de um homem. Ele também não teria força suficiente para enfiar um cadáver chaminé acima. Lembre-se de quantos foram necessários para remover o corpo da pobre moça... Pois então encontraram mechas de cabelo grisalho na lareira, arrancados pela raiz. Para puxá-los é preciso força. Imagine então arrancar as mechas com nacos do couro cabeludo! Outro ponto importante: a garganta da senhora foi somente cortada... Sua cabeça foi separada do corpo por uma navalha. Nem é preciso citar os hematomas no corpo da senhora L’Espanaye. O senhor Dumas e seu ajudante, o senhor Etienne, confirmaram que foram produzidas por instrumento obtuso. O instrumento só pode ter sido o do calçamento do quintal onde a vítima caiu. Até esse detalhe da calçada escapou da polícia, assim como também a largura dos postigos.

...Se você refletir comigo acerca da confusão no quarto, vamos chegar a uma única conclusão: houve uma habilidade espantosa, uma força sobre-humana, uma absurda ferocidade e uma carnificina desnecessária, aliadas a uma voz que não pôde ser reconhecida por ninguém. O que acha disso tudo?

– Só um louco faria isso... Ou um maníaco que fugiu de um hospital...

– Senti um arrepio pelo corpo.

– Não é uma ideia de todo má... Mas a voz de um louco não se encaixaria à voz ouvida na escada – Dupin respondeu. – Embora os loucos digam palavras desconexas, eles sabem pronunciá-las. Olhe bem para este tufo de cabelos que tirei dos dedos da senhora L’Espanaye... Parece o cabelo de um louco?

– Não! – exclamei, apavorado. – Esse cabelo não pertence a um ser humano!

– Eu não disse que era, meu amigo. Agora, quero que observe esse desenho que fiz... – apontou um papel em minha direção. – É uma cópia do que foi descrito num trecho do processo como “manchas escuras e marcas de unhas” na garganta da moça e, na descrição do senhor Dumas e do senhor Etienne, como uma “série de manchas causadas pela pressão de dedos.” Você vai notar que este desenho mostra um punho firme, seguro – Dupin desenrolou o desenho sobre a mesa. – Não houve dúvida nenhuma... Os dedos não escorregaram. Coloque os seus dedos sobre essas marcas – ele pediu.

Obedeci, mas não obtive resultado, os meus dedos não coincidiam com as marcas.

– Vou colocar um rolo para tentarmos novamente. Esse rolo tem a forma de um pescoço. Enrole o desenho no rolo e tente novamente.

Tentei mais uma vez, mas não obtive resultado.

– Não são marcas de mãos humanas! – concluí.

– Agora leia este trecho de Georges Cuvier, naturalista animal.

Passei a ler a descrição que Cuvier fez dos grandes orangotangos das ilhas da Índia Oriental, sua altura gigantesca, força, ferocidade, capacidade de imitação, e finalmente compreendi os assassinatos.

– A descrição dos dedos é a mesma de seu desenho. Nenhum ser, a não ser o orangotango – deixaria marcas tão iguais as que você desenhou. Este tufo de cabelos de um loiro queimado é idêntico ao animal descrito por Cuvier.

Mesmo assim, não consigo entender os pormenores deste mistério. As testemunhas ouviram duas vozes... Uma delas, a de um francês.

– Concordo. Você deve lembrar-se de uma expressão repetida diversas vezes pelas testemunhas: “Meu

Deus!”. O confeitiro, Montani, disse que foi dita como uma advertência. Foi em cima desta expressão que baseei a solução do enigma. Um francês sabia, mas era mais provável que fosse inocente do crime ali cometido. O orangotango pode ter fugido de suas mãos. É provável que tenha seguido o animal até o quarto, mas, em razão dos terríveis acontecimentos, conseguiu capturá-lo de volta. O animal ainda anda à solta. Se o francês for mesmo inocente como penso que é, o anúncio que deixei no jornal *Le Monde* vai trazê-lo até nós – e Dupin entregou-me o jornal com a seguinte nota:

### **CAPTURADO!**

Um enorme orangotango de pelos amarelos, da espécie de Bornéu, foi encontrado no Bosque de Boulogne, na manhã do dia... (a mesma manhã do assassinato). Seu proprietário, um marinheiro de um navio maltês pode obter novamente a posse do animal desde que se identifique e pague as de captura e guarda, na Rua... nº ..., terceiro andar, Faubourg St. Germain.

– Como sabe que o dono é um marinheiro de um navio maltês? – perguntei, assombrado.

– Não tenho certeza disso... – Dupin respondeu. – Mas olhe só o pedacinho de fita que, pelo aspecto enebado, foi usado para prender o rabo de cavalo do marinheiro, num nó bem típico dos malteses. Peguei a fita perto da corrente do para-raios. Não podia ser de nenhuma das mulheres assassinadas. Se eu estiver enganado quanto à nacionalidade do marinheiro, pelo menos não há no anúncio que publiquei nenhum dano ou acusação em relação a ele. Apesar de ser inocente, o marinheiro vai ficar na dúvida se deve ou não responder ao anúncio para pedir o orangotango de volta. Vai raciocinar da seguinte forma: “Sou inocente. Não tenho dinheiro. Meu animal vale uma boa quantia. Para alguém como eu, é uma fortuna. Ele foi encontrado longe do local dos crimes. Ninguém vai suspeitar de um orangotango. A polícia não tem pistas. E mesmo que tivesse não conseguiria provas de que tenho conhecimento dos crimes e culpar-me por isso. Já é do conhecimento de alguém que tenho um orangotango. Só não sei a extensão desse conhecimento. Se eu desistir de reclamar meu animal de volta, posso atrair mais suspeita. Penso não ser uma boa política atrair a atenção sobre mim e sobre o animal. Vou responder ao anúncio, pego o orangotango de volta e mantenho-o preso até que esse caso seja concluído”.

Naquela mesma hora, ouvimos passos na escada. Dupin pediu que eu pegasse as pistolas, mas não as mostrasse... A não ser que ele desse um sinal.

Tínhamos deixado a porta de entrada aberta, assim o nosso visitante subiu sem tocar a campainha. Percebemos seus passos hesitantes até que, enfim, bateu à porta do nosso quarto.

– Entre! – Dupin convidou, alegre.

– Boa tarde – disse o homem, em francês, entrando em seguida.

Era um marinheiro bem alto, forte e musculoso, com um jeito meio atrevido. No rosto bronzeado, bigode e costeletas compridas. Não parecia portar nenhuma arma, a não ser uma bengala de madeira. Cumprimentou-nos, com um leve sotaque suíço.

– Pode sentar-se – Dupin convidou alegremente. – Com certeza veio buscar o orangotango. Eu o invejo, pois é dono de um animal. muito bonito, além de caro. Quantos anos acha que ele tem?

– Não deve ter mais de cinco anos de idade... – o marinheiro respirou, aliviado. – Ele está aqui com o senhor? – indagou.

– Não, não. Está numa cocheira de aluguel, na rua Dubourg. O senhor pode ir buscá-lo amanhã cedo. Tem provas de que é o dono dele?

– Tenho, sim.

– É uma pena eu ter de separar-me dele.... – Dupin suspirou.

– Vou recompensá-lo pela descoberta do orangotango, senhor... Afinal, teve tanto trabalho!

– Acho que isto é justo – Dupin concordou. – Minha recompensa é que me dê todas as informações a respeito dos crimes da rua Morgue – ele concluiu e, em seguida, dirigiu-se até a porta e fechou-a, guardando a chave no bolso. Depois, com a maior calma do mundo, tirou a arma de dentro do casaco, colocando-a sobre a mesa.

O marinheiro ficou tão vermelho que parecia ter perdido o fôlego. Num salto, agarrou a bengala... Mas deixou-se cair de volta na poltrona e passou a tremer convulsivamente. Tive muita pena dele.

– Fique calmo, não vamos lhe fazer mal algum. Sabemos, eu e meu amigo aqui presente, que não é culpado pelos crimes da rua Morgue. Mas isso não quer dizer que não esteja envolvido neles. Consegui informações e sei que o senhor não fez nada que pudesse ter evitado... Ao menos, nada que o torne culpado. Poderia ter roubado algumas coisas, mas não o fez. Portanto, não tem nada a esconder. Como homem honrado, precisa dizer o que sabe. Há um homem preso e ele é inocente... Só o senhor poderá salvá-lo, dizendo realmente quem é o culpado.

– Meu Deus! – exclamou o marinheiro, com uma expressão bem mais humilde. – Vou contar tudo o que aconteceu, mas não espero que o senhor acredite nessa loucura toda! Sou inocente e preciso desabafar, mesmo que isso custe a minha própria vida!

E o marinheiro passou a narrar o que aqui reconto em miúdos: numa viagem que fez com um amigo, a passeio, à ilha de Bornéu, localizada na Ásia, capturaram um orangotango. Seu amigo veio a falecer pouco

depois e ele ficou o único dono do animal. O orangotango, muito feroz, causou-lhe diversos problemas durante a viagem de volta. Com muito custo, consegui finalmente alojá-lo em sua própria casa. Para evitar quaisquer comentários dos vizinhos, manteve-o preso. O animal tinha um ferimento no pé e ele tratou da ferida. Mas decidira vendê-lo, tão logo ficasse curado.

Ao voltar de uma bebedeira com os amigos na mesma madrugada do crime, não encontrou o orangotango em seu quarto. Ele havia fugido do local onde estava preso. Ali, sentado à frente de um espelho, mantinha uma navalha na mão e tentava barbear-se... Provavelmente da mesma forma como vira o dono fazer pelo buraco da fechadura! Desesperado de medo do animal munido de uma arma, o marinheiro ficou sem ação. Acostumado a domar o orangotango com um chicote em seus momentos de fúria, lançou-se rapidamente em direção a ele. O animal, compreendendo a próxima atitude do dono, saltou em direção à escada e, pulando por uma janela aberta, alcançou a rua.

O marinheiro seguiu o animal que, de vez em quando, olhava para trás e gesticulava com a navalha para o alto. A perseguição continuou por um bom tempo. Por sorte, passava das três da manhã e as ruas estavam desertas. Quando o orangotango passou pela rua posterior à rua Morgue, viu uma luz... Ela vinha do quarto andar da casa da senhora L’Espanaye, da janela aberta de seu quarto. Em menos de um minuto, ele correu em direção ao prédio e subiu pela corrente do para-raios, alcançou o postigo que estava na parede e, apoiando-se nele, pulou na cabeceira da cama da mulher. Quando o animal entrou no quarto, deu um pontapé no postigo, abrindo-o novamente.

O marinheiro decidiu esperar por ele ao lado do para-raios. Assim que descesse, ia capturá-lo de volta. Se por um lado estava feliz com sua provável captura, estava ansioso com o que o orangotango pudesse fazer dentro daquela casa. Aflito, resolveu subir pelo para-raios. Quando alcançou a janela, parou horrorizado. E tamanha foi a cena de terror que vislumbrou, que quase despencou de lá de cima! Gritos horríveis não paravam de ecoar, acordando os moradores do bairro. Aparentemente as duas mulheres, vestidas em suas camisolas, foram surpreendidas enquanto arrumavam os papéis do cofre colocado no meio do quarto. Elas deviam estar sentadas de costas para a janela, pois não perceberam a entrada do animal. Pensaram que a batida do postigo fora ocasionada pelo vento.

Quando o marinheiro olhou o interior do quarto, viu que o orangotango agarrou a senhora pelos cabelos e movimentava a navalha em seu rosto, como se fosse um barbeiro. A filha caíra no chão, desmaiada. Por causa dos gritos e o esforço da senhora em defender-se, o animal, a princípio pacífico, tornou-se enfurecido e, com um golpe rápido, quase separou a cabeça do corpo da mulher. Aquele sangue espalhado alterou ainda mais seu humor e ele pulou sobre o corpo da jovem, cravando as unhas no seu pescoço. Então seus olhos alucinados avistaram o rosto do dono, parado à janela. Na mesma hora deve ter vindo à sua lembrança o chicote com que era punido. Teve medo. Estava certo que merecia um castigo e achou melhor esconder os atos tão sangrentos. Sem saber o que fazer, começou a pular pelo quarto, muito nervoso, quebrando, derrubando móveis, arrastando roupas. Daí puxou o cadáver da jovem e enfiou-o pelo duto da chaminé. Quando o orangotango aproximou-se da janela para arremessar o corpo mutilado, o marinheiro, morto de medo, abaixou a cabeça e desceu o mais rápido que pôde pela corrente do para-raios. Em seguida, correu de volta à sua casa. Com medo das consequências daquela chacina, preferiu deixar o animal para trás, à sua própria sorte.

As palavras ouvidas e repetidas pelas testemunhas que subiram as escadas eram as exclamações de terror, ditas em francês pelo marinheiro e misturadas aos sons emitidos pelo animal.

Não tenho muito mais a dizer. O animal deve ter escapado pela corrente do para-raios segundos antes da abertura da porta. A janela se fechou quando ele passou.

O dono provavelmente recapturou o orangotango pouco tempo depois e vendeu-o por uma alta quantia ao Jardin des Plants, o jardim botânico de Paris. Depois do nosso relato ao chefe de polícia, Le Bon foi libertado. O delegado ficou bem chateado com o rumo dos acontecimentos e fez alguns comentários irônicos sobre as vantagens de cada um cuidar de sua vida.

– Deixe estar – Dupin comentou. – É bom que ele extravase... Alivia a consciência. Não é de se admirar que ele não tenha chegado a uma solução... É astuto demais para ser profundo. Apesar de tudo, gosto dele, especialmente por sua fala monótona, pela qual conquistou a fama de criativo, uma pessoa que “nega o que é, e explica o que não é” – meu amigo concluiu com ironia, satisfeito por ter derrotado o delegado em seu próprio campo de batalha.

POE, Edgar Allan. Os crimes da rua Morgue. In: POE, Edgar Allan. *Contos de terror e mistério*. São Paulo: Editora do Brasil. 2009. p. 30-39.

## ANEXO 4 – TEXTO UTILIZADO NA AÇÃO IV

### A menina e o pássaro encantado

Rubem Alves

Era uma vez uma menina que tinha um pássaro como seu melhor amigo. Ele era um pássaro diferente de todos os demais: era encantado. Os pássaros comuns, se a porta da gaiola ficar aberta, vão-se embora para nunca mais voltar. Mas o pássaro da menina voava livre e vinha quando sentia saudades... As suas penas também eram diferentes. Mudavam de cor. Eram sempre pintadas pelas cores dos lugares estranhos e longínquos por onde voava. Certa vez voltou totalmente branco, cauda enorme de plumas fofas como o algodão...

– Menina, eu venho das montanhas frias e cobertas de neve, tudo maravilhosamente branco e puro, brilhando sob a luz da lua, nada se ouvindo a não ser o barulho do vento que faz estalar o gelo que cobre os galhos das árvores. Trouxe, nas minhas penas, um pouco do encanto que vi, como presente para ti... E, assim, ele começava a cantar as canções e as histórias daquele mundo que a menina nunca vira. Até que ela adormecia, e sonhava que voava nas asas do pássaro. Outra vez voltou vermelho como o fogo, penacho dourado na cabeça.

– Venho de uma terra queimada pela seca, terra quente e sem água, onde os grandes, os pequenos e os bichos sofrem a tristeza do sol que não se apaga. As minhas penas ficaram como aquele sol, e eu trago as canções tristes daqueles que gostariam de ouvir o barulho das cachoeiras e ver a beleza dos campos verdes. E de novo começavam as histórias. A menina amava aquele pássaro e podia ouvi-lo sem parar, dia após dia. E o pássaro amava a menina, e por isto voltava sempre. Mas chegava a hora da tristeza.

– Tenho de ir – dizia.

– Por favor, não vás. Fico tão triste. Terei saudades. E vou chorar... – E a menina fazia beicinho...

– Eu também terei saudades – dizia o pássaro. — Eu também vou chorar. Mas vou contar-te um segredo: as plantas precisam da água, nós precisamos do ar, os peixes precisam dos rios... E o meu encanto precisa da saudade. É aquela tristeza, na espera do regresso, que faz com que as minhas penas fiquem bonitas. Se eu não for, não haverá saudade. Eu deixarei de ser um pássaro encantado. E tu deixarás de me amar. Assim, ele partiu. A menina, sozinha, chorava à noite de tristeza, imaginando se o pássaro voltaria. E foi numa dessas noites que ela teve uma ideia malvada: “Se eu o prender numa gaiola, ele nunca mais partirá. Será meu para sempre. Não mais terei saudades. E ficarei feliz...”

Com estes pensamentos, comprou uma linda gaiola, de prata, própria para um pássaro que se ama muito. E ficou à espera. Ele chegou finalmente, maravilhoso nas suas novas cores, com histórias diferentes para contar. Cansado da viagem, adormeceu. Foi então que a menina, cuidadosamente, para que ele não acordasse, o prendeu na gaiola, para que ele nunca mais a abandonasse. E adormeceu feliz.

Acordou de madrugada, com um gemido do pássaro...

– Ah! menina... O que é que fizeste? Quebrou-se o encanto. As minhas penas ficarão feias e eu esquecer-me-ei das histórias... Sem a saudade, o amor ir-se-á embora... A menina não acreditou. Pensou que ele acabaria por se acostumar. Mas não foi isto que aconteceu. O tempo ia passando, e o pássaro ficando diferente. Caíram as plumas e o penacho. Os vermelhos, os verdes e os azuis das penas transformaram-se num cinzento triste. E veio o silêncio: deixou de cantar.

Também a menina se entristeceu. Não, aquele não era o pássaro que ela amava. E de noite ela chorava, pensando naquilo que havia feito ao seu amigo...

Até que não aguentou mais.

Abriu a porta da gaiola.

– Podes ir, pássaro. Volta quando quiseres...

– Obrigado, menina. Tenho de partir. E preciso de partir para que a saudade chegue e eu tenha vontade de voltar. Longe, na saudade, muitas coisas boas começam a crescer dentro de nós. Sempre que ficares com saudade, eu ficarei mais bonito. Sempre que eu ficar com saudade, tu ficarás mais bonita. E enfeitar-te-ás, para me esperar... E partiu. Voou que voou, para lugares distantes. A menina contava os dias, e a cada dia que passava a saudade crescia.

– Que bom – pensava ela – o meu pássaro está a ficar encantado de novo... E ela ia ao guarda-roupa, escolher os vestidos, e penteava os cabelos e colocava uma flor na jarra.

– Nunca se sabe. Pode ser que ele volte hoje... Sem que ela se apercebesse, o mundo inteiro foi ficando encantado, como o pássaro. Porque ele deveria estar a voar de qualquer lado e de qualquer lado haveria de voltar.

Ah!

Mundo maravilhoso, que guarda em algum lugar secreto o pássaro encantado que se ama... E foi assim que ela, cada noite, ia para a cama, triste de saudade, mas feliz com o pensamento: “Quem sabe se ele voltará amanhã...” E assim dormia e sonhava com a alegria do reencontro.

ALVES, Rubem. A menina e o pássaro encantado. *As mais belas histórias de Rubem Alves*. Lisboa, Edições Asa, 2003. p. 19-20.

## ANEXO 5 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS DE LEITURA: uma proposta interventiva para a formação de leitores críticos e autônomos capazes de ler textos e mundo

**Pesquisador:** Gleicilane Aparecida Torres de Souza Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59310416.6.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.744.509

#### Apresentação do Projeto:

O projeto visa investigar como que estratégias de leitura de contos podem elevar o índice de proficiência em leitura de alunos do ensino fundamental. O mesmo será desenvolvido com 23 alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Américo Caldeira Brant e terá uma abordagem qualitativa por meio de uma intervenção para leitura de contos e aplicação de um questionário.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é descrever o desenvolvimento de aulas de Língua Portuguesa por meio de estratégias de leitura de contos para a elevação do índice de proficiência leitora de alunos do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: (a) descrever estratégias de leitura como metodologia eficaz para a leitura de contos, (b) evidenciar o baixo rendimento de leitura dos pesquisados, traçando sistematicamente o diagnóstico da turma, (c) elaborar e desenvolver plano de ação, por meio das estratégias didático metodológicas de leitura de contos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisadora destaca os benefícios do projeto para elevação da proficiência leitora dos participantes. Muito embora a expectativa é de que haverá interesse e participação dos alunos

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.744.509

durante o desenvolvimento do plano de ação, corre-se o risco deles não se interessarem e se tornarem desatentos, não participativos, o que além de não ser interessante para os propósitos da investigação, poderá tornar as aulas improdutivas. Contudo, esse desconforto pode ser resolvido com a retomada das aulas nos moldes que vinham acontecendo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta relevância científica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

**Recomendações:**

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_759354.pdf	21/09/2016 12:36:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	21/09/2016 12:31:48	Gleicilane Aparecida Torres de Souza Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Responsabilidade.pdf	30/08/2016 12:38:42	Gleicilane Aparecida Torres de Souza Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre.pdf	30/08/2016 12:38:25	Gleicilane Aparecida Torres de Souza Silva	Aceito
TCLE / Termos de	Termo_de_Concordancia.pdf	30/08/2016	Gleicilane	Aceito

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.744.509

Assentimento / Justificativa de <u>Ausência</u>	Termo_de_Concordancia.pdf	12:38:09	Aparecida Torres de Souza Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de <u>Ausência</u>	Termo_de_Assentimento.pdf	30/08/2016 12:37:13	Gleicilane Aparecida Torres de Souza Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/08/2016 13:39:58	Gleicilane Aparecida Torres de Souza Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 26 de Setembro de 2016

---

**Assinado por:**  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com