



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS-UFNT  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESQ  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE  
NACIONAL – PROFLETRAS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

**ONILSE MOREIRA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO CONTO DE SUSPENSE,  
“VENHA VER O PÔR DO SOL” DE LYGIA FAGUNDES TELLES**

**Araguaína, TO**

**2022**

**ONILSE MOREIRA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO CONTO DE SUSPENSE,  
“VENHA VER O PÔR DO SOL” DE LYGIA FAGUNDES TELLES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) como requisito final à obtenção do grau de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Borges da Silva Júnior.

**Araguaína, TO**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema  
de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

---

N244p Nascimento, Onilse Moreira.

Práticas de leitura literária a partir do conto de suspense "venha ver o pôr do sol" de  
Lygia Fagundes Telles. / Onilse Moreira Nascimento. – Araguaína, TO, 2024.  
75 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em  
Letras Ensino de Língua e Literatura, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Borges da Silva Júnior

Coorientadora : Profa. Dra. Eliane Cristina Testa

1. Oralização da escrita. 2. Análise dialógica. 3. Leitura literária. 4. conto de suspense. I.  
Título

CDD 469

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou  
por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos  
direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com  
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**ONILSE MOREIRA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS DE LEITURA ORALIZADA LITERÁRIA A PARTIR DO CONTO DE  
SUSPENSE, “VENHA VER O PÔR DO SOL” DE LYGIA FAGUNDES TELLES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) como requisito final à obtenção do grau de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Borges da Silva Júnior.

Data da Aprovação: 27 /02/ 2024

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 **CARLOS BORGES DA SILVA JUNIOR**  
Data: 29/10/2024 10:04:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Carlos Borges da Silva Júnior, UFNT

Orientador

Documento assinado digitalmente  
 **ELIANE CRISTINA TESTA**  
Data: 29/10/2024 14:44:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Eliane Cristina Testa, UFNT

Examinadora interna

Documento assinado digitalmente  
 **SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA**  
Data: 29/10/2024 15:41:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, UFNT

Examinadora interna

Documento assinado digitalmente  
 **VANESSA ARLÉSIA DE SOUZA FERRETTI**  
Data: 30/10/2024 09:20:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Vanessa Arlésia de Souza Ferretti, UEMS

Examinadora externa

A Deus, por ter me concedido o dom da vida;

À Nossa Senhora, por me proteger e guiar meus passos vacilantes;

Aos meus familiares, por estarem ao meu lado e acreditarem em mim!

## AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a Deus por cuidar de mim e me conceder a realização desse sonho no momento que Ele considerou certo. Gratidão é o que me define neste momento!

Agradeço também aos meus pais, *Eva Maria Nascimento Silva (in memoriam)* e *Sebastião Moreira da Silva*, pelos ensinamentos e pelos esforços dedicados à nossa formação educacional, minha e de meus irmãos. “Papi” é um habilidoso contador de contos verídicos e imaginários, foi por meio das suas palavras que eu me deixei encantar pelas inúmeras histórias que se desenrolam ao redor do mundo.

Aos meus avós maternos, *(in memoriam) Luís Alves do Nascimento e Antônia Silva Nascimento*, por todo carinho e exemplo de humildade e de simplicidade.

Ao meu filho, *Mateus Nascimento Lira*, um dos presentes que Deus me deu e um dos motivos pelos quais persisto para que ele entenda que todo esforço é recompensado ainda que seja a longo prazo!

Ao meu esposo, *Rogério Figueiredo Lira*, que me incentivou nos momentos que pensei em desistir e reacendia em mim a vontade de continuar, obrigada, meu bem!

Aos meus irmãos, *Ellen Grece Maria Silva Nascimento, Katarine Moreira Nascimento e Andrey Bonfim Moreira Nascimento*, por me amarem e torcerem por mim. Sou grata ao Pai do céu pela vida de vocês!

À minha sogra, *Almerinda Trindade Figueiredo Lira*, pelo amor e dedicação dedicados a mim e à nossa família. Que Deus a abençoe!

A todos os meus familiares, meus sobrinhos, minha afilhada, compadres e comadres, minha madrinha, tias e tios, em especial, ao meu tio *Adão Nascimento*, que de forma particular souberam me incentivar e apoiar minhas decisões.

A minha amiga e auxiliar D. Maria Raimunda Pereira da Silva, que me auxiliou nos cuidados com o Mateus para que pudesse finalizar meu texto.

Aos meus colegas e companheiros do Profletras, em especial, à minha amiga *Anyelle Borges dos Santos*, que foi instrumento de Deus pela minha permanência no Programa de Mestrado.

Ao meu orientador, prof. Dr. Carlos Borges da Silva Júnior, pela dedicação, paciência e conhecimento. Que Deus o abençoe constantemente!

Às professoras, Dra. Eliane Cristina Testa e Dra. Vanessa Arlésia de Souza Ferretti, pelas contribuições apresentadas ao trabalho que o tornaram mais claro e inteligível.

A todos os professores que fizeram e fazem parte de minha trajetória de vida, minha eterna gratidão!

A todos os meus colegas de profissão pelo belo trabalho que desempenham! Obrigada pelo exemplo de persistência e de compromisso com a educação!

Ao canal de comunicação Canção Nova, em especial ao programa Sorrindo para vida, que alimentou minha fé em Deus.

Ao grupo da oficina de oração e vida (TOV), meus irmãos de fé e de peregrinação, que me sustentaram quando as circunstâncias eram desfavoráveis: Adriane Gisselle Tavares Zizioli, Ana Maria Lima Nerys, Ângela Maria Figueiredo Gomes, Cândida Maria da Paz Nonato, José Ribamar Alves Mattos, Maria do Rosário Pereira Gomes, Rosenilde Sampaio da Silva, Deus os abençoe!

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar as contribuições da oralização da escrita a partir do conto de suspense "Venha Ver o Pôr do Sol", de Lygia Fagundes Telles, para a prática da leitura literária oral. Para tanto, busca-se estimular a oralidade dos alunos, ampliar o pensamento crítico e reflexivo durante a leitura do conto, além de favorecer a compreensão dos estudantes em relação ao texto. A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, no município de Conceição do Araguaia, estado do Pará. Embasam a pesquisa, os estudos sobre os conceitos de gêneros do discurso; os documentos normativos sobre o ensino do componente Língua Portuguesa no ensino fundamental - anos finais – e sobre a importância da leitura literária em sala de aula e a abordagem da teoria do conto. Do ponto de vista metodológico, este estudo configura-se como uma pesquisa teórica, de caráter propositivo, bibliográfico, interpretativista e documental, sob abordagem qualitativa, cuja finalidade é apresentar informações e contribuições sobre o tema. O estudo concretizou-se a partir do levantamento, sistematização e análise de documentos oficiais, finalizando-se com a proposição de atividades de leituras literárias, por meio da sequência didática. A aplicação da proposta se constitui em possibilidade para o ensino de práticas de leitura literária oral no contexto da sala de aula.

**Palavras-chave:** Oralização da escrita. Análise dialógica. Leitura Literária. Conto de suspense.

## ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the contributions of the oralization of writing of the suspense story "Come see the sunset", by Lygia Fagundes Telles, for the practice of oral literary reading. To this end, we seek to stimulate students' orality, expand critical and reflective thinking while reading the story, in addition to assessing students' understanding of the text. The research was carried out in a 9th grade class of elementary school, in the city of Conceição do Araguaia, state of Pará. The research is based on studies on the concepts of speech genres; the normative documents on the teaching of the Portuguese language component in elementary school-final years and the importance of the literary reading in the classroom and the approach of the theory of the short story. From the methodological point of view, this study is configured as theoretical research of the propositional character with bibliographical, interpretive and documentary, under a qualitative approach, whose purpose is to present information and contributions on the subject. The study was carried out from the survey, systematization and analysis of official documents, ending with the proposition of literary reading activities, through the didactic sequence. The application of the proposal constitutes a possibility of teaching oral literary reading in the context of the classroom.

**Keywords:** Oralization of writing. Dialogic analysis. Literary Reading. Suspense story.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência didática
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 ORALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Do ensino do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II na BNCC.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Do conceito de oralidade .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3 Dos gêneros textuais .....</b>	<b>21</b>
<b>2.4 O gênero conto de suspense .....</b>	<b>26</b>
<b>3 EXPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA, DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA PESQUISADA, ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Tipo de pesquisa.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Descrição da escola e da turma pesquisada.....</b>	<b>38</b>
3.2.1 Turma pesquisada .....	40
<b>3.3 Descrição da sequência didática .....</b>	<b>40</b>
<b>3.4 Procedimentos da pesquisa .....</b>	<b>43</b>
<b>4 ANÁLISE INTERPRETATIVA, PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA, VIABILIDADE DA PROPOSTA E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Compreensão do conto .....</b>	<b>45</b>
<b>4.2 Propostas de atividades .....</b>	<b>53</b>
<b>4.3 Viabilidade da proposta .....</b>	<b>57</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ESCREVER DESFECHO.....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ELEMENTOS NARRATIVOS.....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>66</b>
<b>ANEXO A – CONTO “VENHA VER O PÔR DO SOL”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES.....</b>	<b>66</b>
<b>ANEXO B - LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021 .....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A construção de uma pesquisa científica está intimamente ligada à constituição de sua própria pesquisadora. Nesse sentido, o recorte particular sobre o qual se debruça a investigar as contribuições da oralização do conto “Venha Ver o Pôr do Sol”, na perspectiva dialógica, evidencia a trajetória desta professora de Língua Portuguesa na educação básica até o ingresso no Programa de Mestrado Profissional (Profletras). Sou parte constitutiva desse processo de formação profissional e estudantil.

Eu, Onilse Moreira Nascimento, resido no município de Conceição do Araguaia, interior do estado do Pará. Concluí o ensino médio regular no ano de 2000 e, nesse mesmo ano, inscrevi-me no vestibular da Universidade do Tocantins (UNITINS), hoje Universidade Federal do Tocantins- UFT, campus de Porto Nacional, optando pelo curso de Letras. Meus pais e minha avó sempre incentivaram a progressão nos estudos, pois diziam ser o conhecimento: a única coisa que ninguém poderia nos tirar. Ao término da graduação, fui convidada para assumir a função de professora, contratada pela Secretaria Educação do Estado do Tocantins, no município de Novo Acordo. A experiência da prática docente não foi fácil, mas tive o conforto dos professores mais experientes. Após dez anos em sala de aula e cinco anos trabalhando no administrativo, no ano de 2019, fui aprovada e nomeada no concurso público estadual da Secretaria de Educação do Estado do Pará para assumir a função de professora do ensino regular. Essa realização profissional reacendeu em mim o desejo de me qualificar mais e melhor. No ano de 2020, inscrevi-me no processo seletivo de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - *campus* de Araguaína, ofertado pela UFT. A aprovação veio no momento que Deus permitiu, o momento certo para aprender conhecimentos teóricos e aperfeiçoar minha prática pedagógica em sala de aula. A trajetória percorrida trouxe inúmeros aprendizados como também muitos questionamentos e muitas inquietações.

O primeiro questionamento, que também é uma cobrança do programa, é o projeto de intervenção a ser aplicado numa turma do ensino fundamental. Partindo dessa interrogativa, e motivada pelas aulas do mestrado, constatei a dificuldade dos alunos em fazer uma leitura oral ou mesmo verbalizar o que compreenderam sobre determinado assunto. Por este motivo, optou-se por trabalhar a prática literária de escrita oralizada a partir do gênero conto de suspense nos anos finais do Ensino Fundamental com foco no 9º ano.

Nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa: o pouco espaço destinado à leitura do texto literário foi fator determinante para a escolha do tema a ser trabalhado no projeto de

intervenção. Somou-se a isso, o fato de que a prática de leitura literária é um recurso essencial para o conhecimento individual e para o reconhecimento do nosso papel enquanto sujeitos ativos na sociedade. Com base nas observações diagnósticas na turma do 9º ano, tornou-se necessário levar textos literários que despertassem a curiosidade dos alunos e/ou trouxessem-lhes inquietações ou, ainda, o progressivo prazer que algumas leituras propõem.

A delimitação do gênero conto de suspense traz à tona aspectos que intrigam nossa percepção de mundo e das coisas ao nosso redor. Nesse sentido, optou-se, então, pelo conto “Venha Ver o Pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles. Esse conto faz uso de uma linguagem simples e prende a atenção do leitor por meio da atmosfera de tensão que se instala no decorrer da narrativa, despertando no leitor a curiosidade, a tensão, a emoção, características essenciais para apreensão de novos saberes.

Durante a pandemia do covid-19, as aulas precisaram ser suspensas, pois o distanciamento era a medida mais eficaz naquele momento. Diante dessa realidade, tornou-se objetivo geral desta pesquisa **analisar o conto de suspense “Venha Ver o Pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles, sob a ótica bakhtiniana de estudo dos gêneros do discurso**, com a proposta de, a partir dessa leitura, elaborar um projeto de intervenção para o contexto de sala de aula, sugerindo atividades na forma de sequência didática.

Dada a proposição interventiva, a construção de uma proposta para o contexto da sala de aula resulta em algo possível, diante da pandemia. Então, vem daí a escolha pela análise do conto de suspense à luz dos estudos dos gêneros do discurso, mediante as teorizações de Bakhtin (2016) sobre os conceitos de gênero, de dialogicidade<sup>1</sup> e de responsividade<sup>2</sup>. De modo específico, pretende-se:

1. Estimular a comunicação oral dos alunos;
2. Ampliar a reflexão e a criticidade dos alunos e;
3. Favorecer a compreensão dos alunos em relação ao texto lido com a proposição de sequências didáticas;

Nessa linha de pensamento, o trabalho de leitura com o gênero conto de suspense, no contexto do ensino fundamental para o 9º ano, espera responder os seguintes questionamentos: como estimular os alunos na leitura oralizada de contos de suspense? Como ampliar a apropriação dos gêneros orais escolares?

---

<sup>1</sup> Conceito essencial que acompanha o ato ideológico. Será retomado posteriormente.

<sup>2</sup> É a compreensão plena e verdadeira de um enunciado. Será retomado posteriormente.

O campo teórico da pesquisa articula abordagens quanto à leitura literária na perspectiva de Souza (2018), Dias (2016), Secchin (2010), Silva (2015), que compreendem a discussão enquanto sentidos que surgem da interação texto-aluno. O estudo do eixo da oralidade é construído a partir dos apontamentos da BNCC (2018), Carvalho e Ferrarezi (2018), Dolz e Schneuwly (2011). Já a concepção adotada para o estudo dos gêneros do discurso tem base no pensamento de Bakhtin (2016) e de Fiorin (2006), que compreendem o assunto enquanto prática social de uso da língua.

Metodologicamente a pesquisa configurou-se enquanto uma pesquisa de base teórica/bibliográfica propositiva, de caráter interpretativo. O estudo também tem natureza documental, quando, a partir da análise de documentos oficiais BNCC (2018), PCN (1997), entre outros), propõe-se à elaboração de um projeto de intervenção, na forma de sequência didática, para o contexto da sala de aula, resultando na proposta de práticas de oralização do conto “Venha Ver o Pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles.

O trabalho consolida-se enquanto uma leitura possível para o texto literário supracitado sob uma perspectiva dialógica. O resultado das reflexões consolida a proposta e, nesta dissertação, está materializada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo faz uma abordagem dos conceitos teóricos sobre o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Evidenciamos como os documentos oficiais abordam a prática da oralidade e o ensino do componente curricular Língua Portuguesa e a perspectiva de ensino da leitura de textos literários; aborda-se as noções de gêneros discursivos na esteira de Bakhtin (2016) e apresenta-se o gênero textual, o conto de suspense.

O segundo capítulo expõe os procedimentos utilizados para realizar a pesquisa e para analisar o problema enfocado. Primeiramente, é apresentado o método para alcançar os objetivos propostos. Em seguida, é feita a descrição da escola e da turma pesquisada; a descrição da sequência didática e a constituição da pesquisa que delimita a análise.

No terceiro capítulo, desenvolve-se a análise interpretativa, a apresentação de propostas de práticas de leitura e a análise da viabilidade da proposta. Por fim, apresentam-se as considerações finais às quais sintetizam as partes essenciais da pesquisa e as conclusões alcançadas com este estudo.

## **2 ORALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA**

Este capítulo traz alguns apontamentos teóricos que subsidiaram a pesquisa em questão. Os tópicos foram organizados em quatro seções. Na primeira seção, abordamos o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, com base nos fundamentos da BNCC (2018), enfocando a perspectiva dialógica. Na segunda seção, discutimos vários conceitos atribuídos à oralidade. Na terceira seção, apresentamos como a oralidade é tratada na BNCC (2018) e, na quarta seção, enfocamos o conceito de gêneros do discurso com base nas teorizações de Bakhtin (2016) e Fiorin (2016). Nessa última seção, elencamos, também, a importância do trabalho com a leitura literária oral em sala de aula e as teorias que discutem a história do conto, em especial, o conto de suspense e características que o definem a partir das reflexões de Carvalho e Ferrarezi (2018), Dias (2016), Gotlib (2006), Secchin (2010), Silva (2015) e Souza (2018).

### **2.1 Do ensino do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II na BNCC**

O ensino do componente Língua Portuguesa, nos anos finais do EF, deve permitir que os alunos aprofundem e disseminem os conhecimentos já adquiridos e os que venham a adquirir atuando nas diversas práticas sociais existentes.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar às estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos *letramentos*, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, pp.67-68).

A BNCC é um documento de cunho normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades de ensino de forma sistemática e progressiva. Cada componente curricular apresenta competências específicas da área que, em articulação com as outras áreas, promovem a progressão dos saberes.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

A abordagem enunciativo-discursiva,<sup>3</sup> que permeia o texto normativo coloca em evidência que todo e qualquer texto existe em resposta a outro texto, ou seja, tem uma função específica e que circula em uma determinada esfera social.

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

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - é um instrumento normativo para garantir aos alunos, ao longo de toda educação básica, o desenvolvimento global por meio das práticas de linguagem, eixos que integram o currículo de Língua Portuguesa e que correspondem à

Oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemióticos), e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos- sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018, p.71).

O documento normativo esclarece que o procedimento metodológico que envolve o estudo da teoria e da metalinguagem deve ser trabalhado pelo professor, em sala de aula, por meio de práticas reflexivas da linguagem, que permitam aos alunos ampliar os conhecimentos existentes por meio de experiências concretas.

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pelo linguista Bakhtin para evidenciar que não existe uso da linguagem dissociado de um sujeito, e que sendo este, pertencente a um contexto é submetido a uma determinada ideologia.

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e local, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p.63).

No EF, o ensino da oralidade, da leitura e da escrita são essenciais para a vida em sociedade, uma vez que lidamos o tempo todo com vários tipos de textos nas mais diversas práticas sociais, sejam textos escritos, texto oral, imagens. Essas habilidades são os objetivos principais da ação pedagógica, porque possibilitam o prosseguimento dos estudos nos diferentes componentes curriculares e permitem a construção de novos conhecimentos.

## **2.2 Do conceito de oralidade**

Nesta seção faremos incursões sobre a prática da oralidade por meio das teorizações de Cavalcante e Melo (2009); Carvalho e Ferrarezi (2018); Secchin (2010); Souza (2018); PCN (1997).

Ouvir e contar histórias é uma prática presente em nosso cotidiano. Cultivar o gosto por ouvir e (re)contar histórias no espaço da sala de aula deve ser incentivado, pois apreendemos um dado novo cada vez que ouvimos ou lemos um determinado texto.

De acordo com Robson Santos de Carvalho e Celso Ferrarezi (2018), para a oralidade ser trabalhada e desenvolvida na escola, ela deve ser pensada, programada e sistematizada como parte do fazer pedagógico e não apenas uma prática que serve para explicar o conteúdo.

O planejamento pedagógico que desenvolve as habilidades de falar e ouvir/escutar por ser complexo deve ser sistematizado por meio de um esquema que considere: Uma grande quantidade de textos orais dos mais diversos gêneros, dos mais formais aos mais informais; Uma prática constante que permita aos alunos transitarem por esses textos orais, falando, ouvindo e analisando seu conteúdo, recursos e finalidades sociais; Como resultado da análise e reflexão sobre a língua, o reconhecimento de todos esses gêneros, sua função social e a competência para adaptar-se a eles quando necessário (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 26).

O ensino da oralidade requer um planejamento pedagógico que permita ao professor desenvolver nos alunos as competências de fala e de escuta. Esse trabalho deve ser intensificado no decorrer dos anos escolares para que o aluno adquira confiança para se expressar oralmente nas situações informais e formais de comunicação.

A menos que uma pessoa tenha alguma deficiência que a impeça, ela vai, naturalmente, aprender a ouvir e falar, bem como a usar isso para sobreviver no

ambiente social. Por essa razão, a oralidade é parte essencial do que somos. Porém, nem todo mundo sabe escrever e ler. Isso não é natural, ou seja, não nascemos preparados para aprender sozinhos essas tecnologias como nascemos preparados para aprender sozinhos a ouvir e a falar. Só isso já deve estar abrindo em sua mente a chave para o fato de a oralidade ser desprezada e o par escrita/leitura ser sobrevalorizado na escola. É assim mesmo: a primeira todo mundo tem, o outro é apenas para “iniciados”. (CARVALHO; FERRARREZI, 2018, p.18-16).

A fala e a escrita são habilidades complementares, no entanto, é dada a esta última uma relevância que não alcança a primeira. No ambiente escolar, a fala parece ser um item menor, relegado apenas ao professor para a transmissão de conteúdo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.67) explicitam que “ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas [...]”.

Ademais, o relato das impressões das leituras favorece uma mudança postural do aluno, reflexo da compreensão do texto. Por isso, fazer da conversa literária uma prática na escola significa adotar uma postura política em relação à formação de leitores; é compreender que a partilha intelectual e afetiva serve de andaime para a construção de sentidos, especialmente para aqueles que apresentam dificuldades de compreensão; incentiva o prazer de ler e discutir sobre as leituras; cria um círculo de referências comuns entre os interlocutores (SOUZA, 2018, p.81).

A escola é o local que, por excelência, deve trabalhar com a prática oral, como forma de melhorar o desempenho dos alunos nas práticas orais mais formais, como seminários, entrevistas e outros.

Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes também podem sê-lo (BRASIL, 2018, p.69).

É preciso didatizar o trabalho com a oralidade em sala de aula, situando o estudo da fala por meio do desenvolvimento de atividades que levem o aluno a refletir sobre os usos da fala na prática cotidiana, seja na esfera educacional ou não.

Nas salas de aula, os alunos são frequentemente silenciados por meio de uma conduta que condena quem fala e que absolve quem se cala. O aluno calado é considerado o bom aluno. Isso: ocorre porque, alguns de nós, não fomos ensinados a facilitar discussões: pois precisamos preservar a ordem na sala de aula, numa demonstração de que somos capazes de manter a turma sob controle.

É essa escola silenciadora que educa nossos filhos e filhas no Brasil e que, depois, quer que os alunos recitem poesias no sarau do Dia do Livro. Aí a meninada fala “para

dentro”, gagueja, treme as pernas, não sabe se expressar e os outros riem. A escola olha e diz: “São pequenos, um dia eles aprendem”. E tudo fica do tamanho que está, mas com mais gente que tem medo de falar e que não sabe ouvir. Infelizmente, não aprenderão se não lhes for ensinado. As competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático: não são um “dom” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.23).

Faz-se necessário desenvolver a competência de expressão oral dos alunos para que eles consigam se expressar de forma clara, concisa, ainda que, muitas vezes, de forma tímida, com medo de falar, de expor-se para os outros.

Meninos e meninas monossilábicos que sobrevivem sem a competência de expor suas ideias com clareza e sem a coragem de abrir a boca diante de gente “mais importante”, porque lhes foram negados os meios para o seu desenvolvimento integral. Gente com potencial, mas só isso. Potencial que nunca foi explorado, que nunca foi treinado, que nunca foi utilizado para coisas úteis, porque todas as vezes em que abriram a boca - ou tentaram - foram tratados como criminosos da escola, gente sem educação e sem respeito, como pecadores contumazes, carentes de algum tipo de penitência para limpar esse mal traço de caráter (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.22).

Trabalhar as competências da oralidade na sala de aula requer coragem de ir contra um sistema que só beneficia a escrita e a leitura com finalidades à escrita, de demonstrar que também é possível promover um debate entre os alunos que permitam sua livre expressão e a posterior reflexão sobre o que escutam para poder posicionarem-se sobre o que irão falar. E mais do que isso, expressar-se procurando não ofender aos outros que pensam ou agem de forma diferente.

A postura da escola em relação ao trato com a oralidade deve ser o de valorização de todo legado oral que remonta de experiências anteriores às habilidades de leitura e de escrita. A oralidade interage e complementa as demais práticas sociais. Desta forma, o trabalho com a leitura literária com foco na abordagem oral é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades de fala, de escuta e da escrita.

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p.25).

Os PCN já previam o ensino da oralidade como parte do conteúdo de LP e enfatizavam a necessidade de a escola ocupar tempo com questões da oralidade. Essa orientação é prevista

na Legislação brasileira há muito tempo, conforme o trecho que diz que o aluno deve desenvolver os conhecimentos discursivos e linguísticos sabendo: “expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato” (BRASIL, 1997, p. 59).

O ensino da gramática, muitas vezes, recebe mais destaque do que o ensino da literatura na sala de aula, e a prática da escrita é mais valorizada do que a prática oral. Contudo, é fundamental trabalhar a abordagem oral, pois isso ajuda a desenvolver habilidades de fala e de escuta. Nesse sentido, é importante desconstruir a crença comum de que a prática oral é menos relevante na comunicação.

O eixo da oralidade no componente curricular Língua Portuguesa - segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - detalha as habilidades de práticas de linguagem que acontecem em situação oral com ou sem contato facial, como também a oralidade de textos nos diferentes campos de atuação social. O tratamento das práticas orais compreende<sup>4</sup>:

- A reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que circulam no meio social;
- A compreensão dos textos oralizados;
- A produção dos textos orais;
- A compreensão dos efeitos de sentidos suscitados pela escolha de recursos linguísticos e multissemióticos;
- A relação entre a fala e a escrita.

Cumprir informar que, de acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular, o aprendizado do aluno em Língua Portuguesa decorre do uso das práticas de linguagem (leitura escuta/produção de textos orais e escritos) em diferentes contextos, como também da reflexão sobre a realização de cada uma dessas práticas.

Obviamente, um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente apenas propor ao aluno que converse com o colega a respeito de um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral (BUNZEN, 2009, p.183).

No ensino fundamental, anos finais, os componentes curriculares visam tanto à ampliação das práticas de linguagem conquistadas nos anos iniciais do ensino fundamental

---

<sup>4</sup> As habilidades específicas da modalidade oral são contempladas em quadro exemplificativo e podem ser consultadas em: BRASIL, 2018, p.79-80.

quanto ao aprofundamento da reflexão crítica, garantindo aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

As práticas de linguagem foram transformadas, em grande parte, pelo desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação <sup>5</sup>(TDIC). Não obstante, percebe-se uma preocupação em estudar a linguagem, em todas as práticas de uso da língua, relacionando-as, também, com as manifestações em ambientes digitais de forma consciente e crítica.

O documento esclarece que a separação dos elementos de uso da língua serve apenas para fins didáticos, por esse motivo, o eixo da oralidade está presente em mais de uma prática discursiva.

### 2.3 Dos gêneros textuais

As formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. É por meio dos enunciados (orais e escritos) que o emprego da língua se efetua e os objetivos da comunicação são alcançados. Cada gênero é apropriado a uma dada situação comunicativa e a um objetivo específico.

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade

---

<sup>5</sup> Tecnologias digitais da informação e comunicação, também conhecidas por TDICs, têm alterado nossas formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender.

humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p.11-12).

O tema, o estilo e a composição são elementos inseparáveis no todo do enunciado e são igualmente determinados pelo campo específico da comunicação; daí surge o conceito de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2016, p.12), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Há uma gama infinita de gêneros do discurso devido às inúmeras possibilidades da atividade humana que, ao se desenvolver, vão ficando cada vez mais complexas. A falta de unicidade dos gêneros discursivos dificulta a definição.

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos). De fato, também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo contemporâneo é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato cotidiano, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticos); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de múltiplos volumes) (BAKHTIN, 2016, p.12).

Bakhtin (2016) estabelece que há gêneros classificados como primários (simples) ou secundários (complexos) e que essa distinção é importante, uma vez que possibilita perceber a natureza do enunciado.

Os gêneros discursivos secundários (complexos –romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)— ficcional, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (BAKHTIN, 2016, p.15).

Todo enunciado estabelece uma relação inseparável com a estilística. O estilo é uma característica inerente ao enunciado oral e/ou escrito, ou seja, os elementos expressivos como a sonoridade, a harmonia, a escolha vocabular, as preferências, caracteres da individualidade refletem nos gêneros do discurso.

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2016, p.18).

A perspectiva bakhtiniana compreende o enunciado como unidade da comunicação discursiva, nesse sentido, não tem validade, o conceito de linguagem que defende que a função comunicativa supõe a presença de um emissor que é o transmissor da mensagem e a de um destinatário que recebe passivamente a mensagem, pois o ouvinte tem atitude responsiva em relação ao discurso do outro.

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p. 24-25).

Parafraseando Bakhtin (2016), a atitude responsiva do ouvinte é produzida desde o início do processo de escuta e de entendimento do discurso: dessa forma, o ouvinte torna-se falante também. Ocorre que nem sempre a atitude vai ser responsivamente proferida, mas pode ser atitude responsiva silenciosa, auditiva ou de efeito retardado.

A dimensão do diálogo não se limita à fala propriamente dita, mas abrange, também, o silêncio, os gestos, as pausas e a expressão corporal. Esses aspectos, mesmo não sendo verbalizados, possuem sua importância na prática discursiva. Desse modo, uma pergunta retórica, que busca irritar e que acaba sendo respondida com o silêncio, representa uma atitude responsiva que foi moldada pela ação prévia do outro interlocutor.

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala (BAKHTIN, 2016, p.29).

O conceito de ouvinte passivo defendido no esquema linguístico geral representa apenas um momento de reflexão do ato total e realístico da compreensão responsiva que gera a resposta

ao outro participante da prática comunicativa e não corresponde ao participante real da comunicação discursiva.

Aquilo que o esquema representa é apenas um momento abstrato do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva, que gera a resposta (a que precisamente visa o falante). Por si mesma, essa abstração científica é perfeitamente justificada, mas sob uma condição: a de ser nitidamente compreendida apenas como abstração e não ser apresentada como fenômeno pleno, concreto e real; caso contrário, ela se transforma em invenção (BAKHTIN, 2016, p.26).

Bakhtin considera a existência do ser humano concreto como um evento único, essa unicidade reside na ação individual, na relação do eu com o outro. Os nossos atos individuais são sempre em resposta ao posicionamento do outro. Dessa forma, o estudo dos gêneros do discurso propõe uma releitura da maneira como desenvolvemos a prática comunicativa, como estabelecemos os sentidos e de que forma esse sentido vai causar uma reação em nós e no outro.

As formas do gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Também neste sentido a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande. Toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ademais na sua entonação expressiva (BAKHTIN, 2016, p.39).

Na esteira do que diz Bakhtin (2016, p.47), “a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é centrada no objeto e no sentido”, ou seja, o discurso é moldado pelo sujeito falante ou o leitor nas diferentes manifestações linguísticas de tal forma que a vontade discursiva só se manifesta na escolha de um determinado gênero discursivo e na entonação expressiva, levando-nos a refletir que não há transparência na linguagem, já que estamos comprometidos com os sentidos e com a composição organizacional dos enunciados.

A educação está sendo modificada pelos diversos recursos tecnológicos, como programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizados nas práticas escolares, mas esses recursos não substituem a leitura da obra literária, uma vez que é por meio da leitura que despertamos no aluno uma postura reflexiva e crítica, que contribua para o seu desenvolvimento intelectual, social e ético.

A abordagem da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental é desafiante, uma vez que, a leitura de textos literários é, muitas vezes, sufocada pelo estudo da literatura, pois, na maior parte das vezes, nós, professores, não distinguimos “o domínio literário de outros

domínios discursivos, tornando o trabalho com o texto literário um exercício formalista e limitado em suas potencialidades simbólicas e subjetivas” (SOUZA, 2018, p.79).

Outro equívoco frequente consiste na utilização de elementos biográficos, de dados históricos ou de categorias filosóficas de forma atomizada ou meramente “ilustrativa” da vida do escritor, da História ou da Filosofia, mas sem nada dizer do processo de reelaboração própria de todos esses elementos no território particular de cada texto (SECCHIN, 2010, p.16).

Ao analisar esse excerto e tomando por base o trabalho limitado desenvolvido com os textos literários, é papel da escola, no ensino fundamental, anos finais, articular o estudo dos textos literários com uma imersão na leitura do texto propriamente dito, esgotando-o em suas possibilidades de entendimento. Não estudar os elementos que constituem a narrativa como um propósito final, mas como complementação da leitura sugerida.

A leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura se configura como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbricados, na medida em que, ao experimentar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado (BEACH & MARSHALL, 1991, p. 38 apud MARTINS, 2009, p.84).

A escolha do gênero literário conto fantástico, em especial, contos de suspense, de autoria da escritora Lygia Fagundes Telles, a ser trabalhado com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, pretende estimular a prática de oralização do texto escrito, pouco usual e cada vez mais escassa nas salas de aula da disciplina de literatura.

Pensar que que o exercício de leitura será simples para um jovem que não tem experiência leitora é negligenciar não só as dificuldades da formação em nossas instituições como também a própria potência do texto. Para tentar estabelecer uma real aproximação do estudante com a literatura, faz-se necessário conceber aulas em que o encontro com o texto seja o centro da atividade, numa atitude que busca promover a experiência estética (DIAS, 2016, p. 219).

Ao entender a leitura como um processo complexo, que é, e propor ao aluno participar dessa construção coletiva que envolve o falar e o ouvir, ampliam-se as possibilidades de entendimento do texto. Silva (2015, p.125) partilha do mesmo ponto de vista ao afirmar que o ser humano vai se transformando ao longo das leituras que faz, no trecho: “[...] pensando nesse sujeito em movimento, inacabado, lembremos que, ao relermos um texto, podemos encontrar

nele sentidos outros, não porque o texto tenha se modificado, mas porque somos agora um outro, produzindo novas significações”.

O contato do aluno com a leitura de obras literárias promove o envolvimento do leitor com o texto, revelando-lhe os múltiplos sentidos que surgem da interação texto-aluno. A observância dos mecanismos dessa interação cria condições para a compreensão dos diferentes sentidos.

[...] não se pode pensar que o sujeito é sempre o mesmo e lê do mesmo modo, com a mesma entrega, os diferentes textos, mas um sujeito que é plural (ainda que não ideal) pois se multiplica e se diferencia em distintas performances a partir das diferentes demandas do que se dá a conhecer. Do texto. Do mundo (SILVA, 2015, p.124).

Ao promover a leitura oralizada de textos literários, o professor familiariza os alunos com o gênero literário, como também desperta o interesse do aluno por textos que só terão a oportunidade de ler no contexto da sala de aula, portanto, uma prática efetiva em sala de aula que considere a importância da leitura de textos literários para e com os alunos é um ato reflexivo e comprometido com as diversas práticas sociais de uso da língua.

[...] Com efeito, há séculos que surgem homens cuja função é justamente a de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente. São os artistas. A arte visa nos mostrar, na natureza e no espírito, fora de nós e em nós, coisas que não impressionavam explicitamente nossos sentidos e nossa consciência (COMPAGNON, 2009, p.37).

O texto literário precisa ocupar espaço nas salas de aula, mas não da forma como vem sendo trabalhada por meio de uma metodologia reducionista que se propõe ao estudo de um movimento literário ou características de um determinado período e que não permite ao estudante o deleite de uma boa história escutada e/ou lida.

## **2.4 O gênero conto de suspense**

O universo dos gêneros literários é muito vasto, de tal forma que nosso recorte para esta pesquisa interventiva propositiva foi o conto de suspense. No entanto, antes de adentrarmos nos conceitos e definições do conto de suspense, faremos uma breve revisão sobre o gênero conto, com base nas teorias de Nádya Battella Gotlib (2006) da obra “Teoria do conto” e de Massaud Moisés (2006), da obra “A Criação Literária”.

Reiteramos, que a escolha pelo gênero literário conto de suspense deu-se com base nas observações, em sala de aula, sobre a boa receptividade dos alunos aos textos apresentados durante as aulas presenciais anteriores ao período da pandemia do covid-19.

Principiaremos pelas indagações de Gotlib (2006, p.5) sobre o fio condutor da história: “[...] o que é o conto? Qual a sua situação enquanto narrativa, ao lado da novela e do romance, seus parentes mais extensos? [...]: Até que ponto este caráter de extensão é válido para determinar sua especificidade?”.

Nádia Gotlib Battella (2006, p.5), em sua obra “Teoria do conto”, faz questionamentos que refletem sobre como situar o conto em meio às narrativas e sobre como classificar as características específicas do conto enquanto conto literário. Aborda as teorias que permeiam o gênero, desde Aristóteles até as escolas contemporâneas.

Segundo a autora, desde os tempos mais remotos, a estória sempre reuniu pessoas que ouvem, e que contam para transmitir mitos, ritos, trocar ideias e contar casos. E, ainda que não se possa precisar o início do fio da história, é possível demarcar as fases de evolução do contar.

Para alguns, os contos egípcios, os contos dos mágicos, são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4.000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases de evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. O da história de Caim e Abel, da Bíblia, por exemplo. Ou os textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias histórias que existem na Ilíada e na Odisseia, de Homero. E chegam os contos do oriente: a Pantchatantra (VI a.C.), em sânscrito, ganha tradução árabe (VII d.C.) e inglesa (XVI d.C.); e as Mil e uma noites circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII). (GOTLIB, 2006, p.6).

Com o passar do tempo ocorre a transição do conto oral para o registro escrito, que vai se reafirmando como categoria estética, conservando o tom da narrativa oral. Posteriormente, no século XVIII, surgem as fábulas exibidas por La Fontaine. No século XIX surgem os contos de origem popular e folclóricas, estimulados pelo apego à cultura medieval, publicados em inúmeras revistas e jornais. Este cenário marca a criação do conto moderno, momento em que Edgar Allan Poe se firma como contista e teórico do conto, em contrapartida, Grimm registra contos e inicia o estudo comparado.

Portanto, enquanto a força do contar histórias se faz, permanecendo, necessária e vigorosa, através dos séculos, paralelamente uma outra história se monta: a que tenta explicitar a história destas histórias, problematizando a questão deste modo de narrar – um modo de narrar caracterizado, em princípio, pela própria natureza desta narrativa: a de simplesmente contar histórias (GOTLIB, 2006, pp.7-8).

Mas, qual a origem do conto? Quais são os elementos constitutivos por meio da evolução na história? *Propp apud Gotlib (2006)*, reconheceu duas fases de evolução a saber: a pré-história, momento em que o conto e o relato sagrado se confundiam, e a fase da própria história do conto, momento em que o relato perde o significado religioso.

Nessa fase religiosa, os mais velhos contavam aos jovens suas origens, para informá-los dos sentidos dos atos a que estavam submetidos: para justificar as proibições que lhes eram feitas, por exemplo. O relato fazia parte do ritual religioso, do qual constituía uma parte imprescindível. E havia proibição de narrar alguma coisa, porque o narrar estava imbuído de funções mágicas, que não eram permitidas a todos. Nem estes podiam narrar tudo (GOTLIB, 2006, p.24).

Há, ainda, uma ampla discussão sobre a confusão que envolve a distinção entre os subgêneros narrativos novela e conto. Enquanto a primeira é descrita como uma narrativa mais concisa que o romance e maior do que o conto, o segundo é descrito como obra de ficção intensa em conteúdo e breve na forma. Gotlib (2006, p.14) pontua: “[...] houve um tempo em que vários modos de hoje comungavam num mesmo gênero, sem especificações. Isto gera algumas confusões, que se refletem na terminologia.”

Na obra intitulada “A criação literária- Prosa I: formas em prosa, o conto, a novela, o romance”, Moisés (2006) aborda o conceito de conto por meio da característica mais marcante desse gênero: a brevidade.

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna, quando o conflito se localiza em sua mente (MOISÉS, 2006, p.40).

O conceito recorrente, sobre o conto, ser uma narrativa literária curta, que apresenta poucos personagens envolvidos em um conflito, num tempo e num espaço delimitados, narrados de forma breve, já recebeu críticas por considerar apenas o caráter da extensão da narrativa como distintivo. Veja o que diz Moisés (2006):

O aspecto numérico pode confundir o observador que relegar a segundo plano o conteúdo e a estrutura das obras. Se é verdade que o conto encerra breve dimensão, também é certo que isso decorre de fatores intrínsecos: os contos não são contos porque têm poucas páginas, mas ao contrário, têm poucas páginas porque são contos (MOISÉS, 2006, p.24).

Moisés (2006) critica o critério quantitativo como distintivo principal entre o gênero conto e outras narrativas, pois, de acordo com o autor, essa característica serve apenas de auxílio ao critério qualitativo. Desse modo, o número de páginas não pode ser característica precisa do tipo de narrativa em questão, pois como lembra Gotlib (2006, p.5), “essas questões instigam outras, mas parece que a estória é bem mais antiga que a necessidade de sua explicação”.

Não é fácil definir o que é o conto. Muitos teóricos e contistas criaram teorias que permeiam o gênero, apresentando conceitos como o tempo, espaço, personagens, enredo e ponto de vista. Parafraseando Gotlib, a teoria do conto esbarra na inábil problemática da estética literária que admite que o conto se filia à teoria geral da narrativa e outra que não admite uma teoria específica.

De fato, torna-se angustiante problema e inábil tentativa responder a uma questão dessa natureza. Principalmente quando se considera, como Mário de Andrade, que bons contistas, como Maupassant e Machado de Assis, encontraram a “forma do conto”. Mas o que encontraram, segundo ainda Mário de Andrade, “foi a forma do conto indefinível, insondável, irreduzível a receitas” (GOTLIB, 2006, p.9).

O modo como uma história é contada é muito mais crucial do que as definições de conto, que podem consistir em um relato de eventos, uma narrativa oral ou escrita de um evento fictício ou até mesmo uma fábula contada para entreter crianças. Isso é um elemento fundamental na estrutura narrativa.

[...] Pelo contrário, qualquer um que conte o conto, manterá a sua forma, que é a do conto e não a sua, que é uma “forma simples”. Daí o conto ter como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar: caracterizam-no, pois, a mobilidade, a generalidade, a pluralidade (GOTLIB, 2006, p.18).

As narrativas literárias também foram objeto de estudo de Todorov<sup>6</sup> (2003) que, por meio de suas reflexões, apresentava as características específicas das narrativas fantásticas com interesse precípua nas narrativas de suspense. A relação entre os elementos do mundo real e do mundo ficcional atraíam a atenção dele. E enfatizava: “fantástica, toda ficção o é em certa medida.” (TODOROV, 2003, p. 13).

---

<sup>6</sup> Tzvetan Todorov, foi um filósofo búlgaro, que apesar de ser contrário à teoria de Bakhtin, contribuiu com a pesquisa sobre o gênero narrativo. Ele tornou-se referência nos estudos literários a partir de seus trabalhos de análise das estruturas narrativas.

Em um conto, o relato de acontecimentos ou as ações que podem ser verdadeiros ou falsos, realidade e ficção misturam-se a depender das intenções do autor, por isso, um relato não é necessariamente um conto, se não estabelece uma relação com a literatura, tal qual o conto literário.

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário (GOTLIB, 2006, p.13).

As teorizações de Todorov apresentam as narrativas que serviram de ligação para a narrativa de suspense: o romance de enigma e o romance negro. A narrativa de suspense surge como elemento de transição entre esses dois romances, existindo ao mesmo tempo que o romance negro.

Não é de espantar que entre essas duas formas tão diferentes tenha podido surgir uma terceira, que combina suas propriedades: o romance de suspense. Do romance de enigma, ele conserva o mistério e as duas histórias, a do passado e a do presente; mas recusa-se a reduzir a segunda a uma simples detecção da verdade. Como no romance negro, é essa segunda história que toma aqui o lugar central. O leitor está interessado não só no que aconteceu, mas também no que acontecerá mais tarde, interroga-se tanto sobre o futuro quanto sobre o passado. Os dois tipos de interesse se acham, pois, aqui reunidos: existe a curiosidade de saber como se explicam os acontecimentos já passados; e há também o suspense: que vai acontecer às personagens principais? (TODOROV, 2003, p.101).

Desta forma, ao romance de enigma e ao romance negro correspondem os subtipos do romance de suspense. O novo gênero não é constituído a partir da negação do traço principal do anterior, “mas a partir de um complexo de caracteres diferentes, sem preocupação de formar com o primeiro um conjunto logicamente harmonioso.” (TODOROV, 2003). Mais adiante, o estudioso afirma que é difícil precisar se o romance de suspense evoluiu ou existia simultaneamente aos romances de enigma e ao romance negro, uma vez que, as características de um e/ou de outro estão presentes.

Não há um conto puro, genuíno, mas há contos com características predominantes. Parafrazeando Moisés (2006), as formas literárias são muito dinâmicas, o que afasta a possibilidade de uma definição definitiva, pois as obras estão em constante processo de metamorfose. Não obstante, a teoria do conto não abarca todas as formas do gênero, pois há as exceções que fogem à regra geral.

O conto literário é um gênero rico e versátil, capaz de expressar ideias, emoções, realidades, de forma concisa e profunda. Esse gênero de tão difícil definição tende para o abstrato e para a desvinculação do conteúdo quando se prende apenas às acepções da palavra conto. No entanto, todas as significações da palavra apresentam um ponto em comum: são formas de se contar algo, ou seja, são narrativas.

O gênero suspense ganhou contornos literários com o escritor Edgar Allan Poe, mas tem suas origens atreladas aos textos jornalísticos de publicações inglesas (século XIX), que abordavam tragédias e crimes não solucionados.

Poe é considerado mestre do conto de terror e do conto policial, pois conseguia incutir no leitor, interesse pelo fato contado do início ao desfecho da narrativa. Daí, a conclusão a que chega Júlio Cortázar, sobre a estratégia de Poe de fisgar o leitor sem discontinuidades: “um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse” (*CORTÁZAR, 1974, p.154 apud GOTLIB, 2006, p.37*).

Em sua obra intitulada “Teoria do Conto”, Nádía Battella Gotlib (2006), pontua que o critério da brevidade, a economia dos meios narrativos, permitirá que o leitor obtenha um efeito de excitação máxima com um mínimo de meios para concluir a leitura do texto de uma só vez, sem interrupções.

Se o poema – ou qualquer outra obra – for grande, haverá naturalmente uma divisão de leitura. No entanto, para cada período serão mantidas as mesmas exigências, com o objetivo de fisgar o leitor: manter a tensão sem afrouxá-la, para não dar ensejo a interrupções (GOTLIB, 2006, p.36).

A estrutura do conto de suspense apresenta uma unidade de ação, um conflito e um drama em que as personagens movimentam-se num tempo e num espaço. Moisés (2006, p.43) relata que “a unidade de ação condiciona as demais características do conto, assim: há um único espaço onde acontece a ação em um curto lapso de tempo, com o intuito de provocar no leitor uma só impressão[...]”.

Começando pela noção de espaço, verificamos que o lugar onde as personagens circulam, é sempre de âmbito restrito. No geral, uma rua, uma casa, e, mesmo, um quarto de dormir ou uma sala de estar basta para que o enredo organize-se. Raramente os protagonistas movimentam-se para outros lugares.

Quando a narrativa se desenrola dentro de casa, na rua, bar etc., igual tendência se observa: a descrição completa-se com duas ou três notas, o suficiente para situar o conflito no espaço. Não raro, o contista abstrai a paisagem e os aspectos externos dos

figurantes, certo de sua desnecessidade: o drama mora nas pessoas, não nas coisas nem na roupa; estas, quando muito, refletem-no (MOISÉS, 2006, p. 60).

A narrativa de suspense é recheada de tensão, o que faz com que o leitor envolva-se com a leitura por meio dos fatos enigmáticos, postos em sequência, para desvendar os mistérios. O medo é uma das sensações mais antigas e é responsável por nos manter alertas e tensos quanto ao inesperado.

A emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e mais poderoso é o medo do desconhecido. Poucos psicólogos contestarão esses fatos, e sua reconhecida verdade deve estabelecer, para todos os tempos, a autenticidade e dignidade da ficção fantástica de horror como forma literária (LOVECRAFT, 2007, p.13).

É justamente essa sensação que coloca o leitor como observador passivo do desenrolar do conflito. Experimenta-se o medo e a intensificação da tensão à medida que as personagens movimentam-se. Para deixar o leitor atento do princípio ao fim da história, o autor precisa seduzi-lo por meio de pistas textuais que o leve a deduzir ou presumir o possível desenlace.

O conto faz-se por estas tentativas que se sucedem e que não chegam a constituir um fio de grandes ações. Nem mesmo a última delas se sobressai demais às outras. Mas são fatalmente, todas e cada uma, manifestações fortes e comoventes da desgraça e da solidão humana. Não há mesmo ninguém a quem confiar a sua dor. Não há mesmo ninguém a quem contar a sua estória (GOTLIB, 2006, p.48).

Traçaremos as características básicas dos contos em geral, ligados aos elementos que estruturam a narrativa, para compreendermos melhor essa estrutura composicional dos contos de suspense, que não, necessariamente, seguem a mesma ordem, são eles:

- Situação inicial: momento em que as personagens são apresentadas e situadas no tempo e no espaço;
- Conflito: situação que tira as personagens do equilíbrio inicial e que as obriga a movimentar-se;
- Desenvolvimento: movimentação das personagens por meio de tentativas para resolver o conflito;
- Clímax: momento mais tenso da trama, no qual as personagens são levadas ao seu limite;
- Desfecho: momento em que o destino das personagens resolve-se para o bem ou para o mal delas.

O conto de suspense escolhido para realização dessa intervenção foi: “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. Esse conto traz a história de Raquel e Ricardo, um ex-casal de namorados. Por insistência de Ricardo, Raquel aceita ir àquele que seria, o último encontro, entre os dois, em um local inesperado e às escondidas de seu atual noivo. A trama é marcada pelo diálogo entre as personagens que vai se revelando evolutivamente tensa ao leitor por meio de pistas textuais que o conduzem para o desfecho trágico da personagem Raquel.

No decorrer da narrativa em “Venha ver o pôr do sol” é possível notar o aumento do suspense por meio de breves indícios da autora sobre o local escolhido para o encontro, como também pelo comportamento da personagem que fez o convite, deixando a sensação de desconforto, de que algo não está certo. Conforme a narrativa avança, ao leitor, a única certeza é a de que algo ruim vai acontecer.

Lygia Fagundes Telles, autora desse conto, nasceu em São Paulo, no dia 19 de abril de 1923. Ela foi romancista e contista, considerada a grande representante do movimento pós-modernismo, já recebeu diversos prêmios, dentre eles, o prêmio Camões (2005) e o Jabuti (1966, 1974, 2001). Foi membro da Academia Brasileira de Letras desde 1986, e da Academia das Ciências de Lisboa. Em 2016, tornou-se a primeira mulher brasileira a ser indicada para receber o prêmio Nobel de Literatura. Ela faleceu no dia 03 de abril de 2022.

Lygia consagrou-se na literatura brasileira, no período de 1970, momento em que lançou um dos livros mais importantes para sua carreira, com “Antes do Baile Verde” (1970). Suas narrativas apresentavam muitas protagonistas feministas nas quais o tema da independência feminina e da solidão eram frequentes. Além disso, a forma escolhida para narrar apresentava o fluxo de consciência demarcado por críticas sociais, políticas e de gênero.

O conto de suspense capta o momento presente, a momentaneidade da vida das personagens, existe uma preocupação com as ações que já aconteceram e mesmo com as que estão por vir, pois é esse fluxo da vida das personagens que cria na mente do leitor uma expectativa crescente, alimentado no desenvolvimento do conto até seu desfecho final. O conto se constitui a partir de uma sucessão de tentativas que não se constituem em grandes ações, “mas são fatalmente, todas e cada uma, manifestações fortes e comoventes da desgraça e da solidão humana” (GOTLIB, 2006, p.48).

A BNCC, no componente curricular Língua Portuguesa do campo artístico literário, exemplifica os objetivos e os conteúdos a serem contemplados para que os alunos reconheçam as características do gênero proposto e sejam capazes de produzir outros textos com base no texto lido.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP35). Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (BRASIL, 2018, p.187).

As habilidades e os objetivos propostos no âmbito do campo artístico-literário possibilitam o contato dos alunos com as manifestações artísticas em geral, em especial, a arte literária por meio da formação de um leitor literário que desenvolva o gosto pela fruição estética e, progressivamente, desvende os vários sentidos que o texto evoca. Segundo Gotlib (2006, p.34): “O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta intenção: a conquista do efeito único, ou impressão total. Tudo provém de minucioso cálculo”.

O conto, assim como a prática da oralidade, reivindica a necessidade de revalorização do gênero. Os vários elementos constitutivos do conto e que são elaborados de forma a permitir que ele se torne interessante concorrem para a criação de um conto bom ou um conto ruim.

Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta. (CORTÁZAR, 1974, p.153 *apud* GOTLIB, 2006, p.68).

Para Cortázar (1974, p.154), o leitor é fígado pela história, quando há um conjunto de elementos constitutivos do conto que o torna excepcional, ou seja, inesquecível para quem o lê, assim, “um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista nos revela sua existência” (CORTÁZAR, 1974, p.154 *apud* GOTLIB, 2006, p.66).

### **3 EXPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA, DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA PESQUISADA, ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA**

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a pesquisa e analisar o problema enfocado.

No início, expomos o papel do professor-pesquisador e os métodos utilizados pelo pesquisador para atingir os objetivos propostos a partir da perspectiva da pesquisa interpretativa e propositiva com referência nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), Thiolent (1986) e Vygotsky (2001). Seguidamente, apresentamos as características da escola e da turma pesquisada. Na sequência, expomos a descrição da sequência didática com base nas teorizações de Oliveira (2013) e Dolz e Schneuwly (2011). Por fim, abordamos os procedimentos utilizados para a análise da obra literária investigada durante a sequência didática e que constituíram a pesquisa.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

A determinação de um método específico é o passo inicial na realização de uma pesquisa. A estratégia de pesquisa é fundamental para o bom encaminhamento das ações que nortearão o estudo. Bortoni-Ricardo (2008) reflete sobre o papel do professor-pesquisador ao assinalar que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

A pesquisa é partícipe do processo educativo e o pesquisador também o é quando compreende as técnicas e o conhecimento a ser utilizado para obter um determinado resultado. O professor que utiliza um determinado objeto de análise e, posteriormente, faz uma análise minuciosa é um professor-pesquisador.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos

sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46).

Ao passo que a pesquisa advém da prática em sala de aula, enquanto professores de Língua Portuguesa, nosso papel de professor funde-se ao papel de pesquisador ao investigarmos um dado objeto cientificamente. Sob essa ótica, compreendemos melhor a prática pedagógica e atuamos sobre ela.

No âmbito educacional, os procedimentos para a pesquisa interventiva merecem uma reflexão a partir dos apontamentos deixados por Vygotsky<sup>7</sup> (2001). São apontados dois princípios epistemológicos que caracterizam as intervenções: “o princípio funcional da dupla estimulação-método genético experimental que faz a análise dos comportamentos considerando a influência dos fatores biológicos e históricos e o método da ascensão do abstrato ao concreto”.

Outro elemento importante é o fato de as pesquisas tipo intervenção enfocarem as mudanças ocorridas ao longo do tempo, o estudo dos fenômenos historicamente constituídos. Segundo Vygotsky (1997, p.65 apud Damiani, 2013, p.62), “a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento”. E complementa:

As pesquisas do tipo intervenção que realizamos enquadram-se nessa perspectiva histórica na medida em que envolvem descrições da maneira como o problema detectado foi sendo abordado, na tentativa da sua resolução, e a solução do problema inicial foi avaliada.

Para Damiani (2013, p.62), “os relatórios de pesquisa do tipo intervenção priorizam a descrição da metodologia interventiva e dos resultados alcançados. O pesquisador, na pesquisa interventiva, ao identificar o problema, decide como irá resolvê-lo, mas se mantém aberto a críticas e sugestões”.

A pesquisa interventiva sofreu influência da pesquisa-ação e da pesquisa-participante, mas difere-se de ambas, pois enfatiza os aspectos psicológicos nas relações estabelecidas entre participante e pesquisador, bem como na compreensão de problemas práticos.

---

<sup>7</sup> Lev Semenovich **Vygotsky** enfatizava o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

No programa de Mestrado Profissional-Profletras, o projeto de pesquisa deve ser de natureza interventiva, contemplando a sala de aula em que o professor atua, o que justificaria a opção metodológica pela pesquisa-ação.

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: 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, 1986, p. 14).

Esse método de pesquisa seria mais adequado, já que aliaria as pesquisas em processo ensino-aprendizagem à vivência em sala de aula, contribuindo para a prática pedagógica do professor, do ensino básico regular. Todavia, não foi possível realizar uma pesquisa-ação devido ao período pandêmico que enfrentamos.

Diante da impossibilidade de realizar a pesquisa-ação e a intervenção em sala de aula, passamos à análise de materiais que nortearam a elaboração da sequência didática e a constituição da pesquisa no ensino fundamental anos finais.

Esta pesquisa configura-se enquanto pesquisa propositiva de caráter interpretativo. Ao pesquisar, procuramos respostas para os nossos questionamentos e esses questionamentos nos levam a refletir sobre o processo linguístico, sobre as escolhas, procedimentos e motivações que foram necessárias para que a pesquisa fosse realizada.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Sob a abordagem qualitativa, em que o propósito é apresentar informações suficientes sobre as possibilidades do ensino de leitura literária oral para o 9º ano do ensino fundamental, especialmente, contos de suspense, por meio de elementos didáticos que proponham uma **intervenção na sala de aula em que o foco seja a oralização do conto de suspense**.

Quanto à pesquisa propositiva - ou proposições metodológicas para o ensino de leitura literária - no 9º ano do ensino fundamental, apresentamos uma proposta, na perspectiva da análise dialógica, promovendo a leitura, a interpretação e a compreensão do texto “Venha Ver o Pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles. A sistematização das propostas apoiou-se, na sequência didática apresentada por Dolz e Schneuwly (2011), que indica os seguintes passos: a

apresentação da situação por meio de uma descrição detalhada para que eles compreendam o problema de comunicação que devem resolver, elaboração de uma produção inicial, considerando, ainda, a seleção de conteúdos, atividades e exercícios variados que constituirão os módulos e nos permitirá verificar os resultados.

A proposta de intervenção será aplicada na turma de 9º ano, do ensino fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Bráulia Gurjão, no município de Conceição do Araguaia/PA. A proposta interventiva ganha amparo legal na BNCC do EF, anos finais, nas quais as práticas de linguagem no componente Língua Portuguesa contemplam esse tema no âmbito do campo artístico literário.

Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (BRASIL, 1997, p.138).

A apreciação de uma narrativa literária envolve não só os elementos que a constituem, mas também a forma escolhida pelo autor para narrar os fatos, o estilo, isto é, os elementos expressivos da linguagem, os elementos composicionais e as muitas vozes presentes no interior de um texto. Consoante a isso, Bakhtin (2016, p.57) afirma que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

### **3.2 Descrição da escola e da turma pesquisada**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Bráulia Gurjão foi construída em abril de 1975 e desde então, não passou por obras de reforma e de ampliação. A instituição recebeu esse nome em homenagem à mãe do prefeito Salvador Gurjão, que governava o município de Conceição do Araguaia. O prédio está em péssimo estado de conservação e é dividido em dois blocos ou núcleos, sendo que cada um é composto por seis salas, que correspondem a um ano de escolaridade, perfazendo um total de 12 salas.

A escola pertence à esfera pública estadual e está situada na avenida Intendente Norberto Lima, bairro: centro, número 771, CEP: 68.540-000, no município de Conceição do Araguaia, no sudeste do Pará e funciona em dois turnos: manhã e tarde.

A infraestrutura predial conta com:

- 12 salas de aula;
- 1 laboratório de informática;
- 1 sala de diretoria;
- 1 laboratório de Ciências;
- 1 biblioteca;
- 1 sala dos professores;
- 1 sala de secretaria;
- 1 pátio coberto;
- 1 cozinha;
- 1 despensa;
- 4 banheiros;
- 1 sala de jogos.
- 1 quadra de esportes

O corpo docente da instituição escolar é composto por 18 professores que residem no município e em município próximo. A maior parte deles possui especialização em sua respectiva área de atuação. Os demais estão em processo de especialização em graduação e em mestrado.

Os serviços oferecidos pela escola são: Ensino Fundamental I (1º aos 5º anos), Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). A instituição tem uma equipe pedagógica composta por: 03 secretárias, 18 professores, 3 coordenadores pedagógicos, um 01 diretor, 01 vice-diretor e 03 porteiros e 01 psicóloga.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico – PPP, a escola propõe-se a trabalhar com a inter-relação entre teoria e prática, voltada para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, envolvendo a comunidade escolar de forma ativa, em busca de um fazer pedagógico de qualidade.

A parceria escola e família é feita por meio de reuniões, atendimento psicopedagógico, por meio de uma psicóloga, que atende individualmente aos alunos e aos responsáveis sempre que necessário.

### 3.2.1 Turma pesquisada

Os alunos dos anos finais do ensino fundamental estão regularmente matriculados e residem nos bairros próximos, da zona urbana e outros residem na zona rural do referido município. A origem deles é diversificada, considerando a situação socioeconômica e o grau de instrução escolar da família, refletindo a realidade do município em que a escola está situada.

Segundo dados do Censo escolar de 2020 do EF de 9 anos, as turmas do 9º ano apresentam:

- Aulas no período da manhã e da tarde;
- Número de turmas: 3 por período;
- Média de alunos por turma: 35.

Em relação ao desempenho escolar, muitos alunos, embora tenham o objetivo de progredir na vida, acomodam-se diante de situações que julgam empecilho para construção de seu conhecimento. Percebeu-se que muitos alunos apresentam dificuldades de leitura, de interpretação e de compreensão de textos. Há também casos de indisciplina e de descompromisso com os estudos.

Na turma observada - 9º ano do ensino fundamental II - no turno matutino, as aulas de Língua Portuguesa ocorriam sempre às segundas-feiras, quartas-feiras e às sextas-feiras, nos primeiros horários de aula da escola. A turma era composta por 35 alunos, sendo 12 homens e 23 mulheres, distribuídos na faixa etária entre 13 e 15 anos.

### 3.3 Descrição da sequência didática

A proposta da Sequência Didática (SD) aos moldes sugeridos por Dolz e Schneuwly começou na França em 1980, como uma novidade ao ensino fragmentado. No Brasil, só em 1992, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a SD foi introduzida no ensino da língua materna, com foco no estudo de textos na ótica dos gêneros do discurso, fundamentado no sociointeracionismo de Vygotsky.

A proposta da pesquisa, fundada sobre a premissa de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinada de forma sistemática e frequente, dar-se-á por meio da sequência didática (SD), consoante às instruções de Dolz e Schneuwly (2011) e Oliveira (2013).

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.43).

Na esteira do que destacou Dolz e Schneuwly (2011), a sequência didática é constituída por uma série de módulos de ensino que são organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. Dessa maneira, ela busca instrumentalizar a apropriação de uma prática de linguagem pelos alunos, dando-lhes a possibilidade de reconstruí-la.

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.45).

A sequência didática é um procedimento de normatização do processo ensino-aprendizagem. É uma metodologia simples e efetiva para a participação do aluno que possibilita a obtenção de novos saberes por meio dos conhecimentos pré-existentes. É importante que o aluno seja informado desde o início do planejamento sobre o real objetivo da realização da proposta didática.

Afinal, o que é uma sequência didática? É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2013, p.39).

Sob esse viés, o planejamento de uma sequência didática deve considerar não só os diálogos em sala de aula como também a interação entre professor/ aluno e entre aluno/aluno de modo a observar como essas relações são influenciadas ou influenciam os temas desenvolvidos nas atividades com o intuito de favorecer o encadeamento de ideias com outros temas correlatos.

As SD são responsáveis por possibilitar aos alunos, o acesso às práticas de linguagem novas ou de difícil domínio. A base que estrutura uma SD supõe as etapas destacadas por Dolz e Schneuwly, a saber:

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades

e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.84).

A organização de uma proposta de ensino da expressão oral na escola exige que se tenha em mente algumas propostas operacionais para trabalhar a oralidade dos alunos, pensando nas finalidades e no modo de exposição dessa competência, conforme destacou Dolz e Schneuwly:

Prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.42).

Para garantir que uma Sequência Didática (SD) seja adaptada às habilidades e às dificuldades dos alunos envolvidos, é importante definir seus objetivos com mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem. Em seguida, devem ser empregadas estratégias que permitam a progressão dos alunos.

1. Adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. Simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. Escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. Avaliar as transformações produzidas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.46).

As etapas para a realização e a aplicação de uma sequência didática, por meio de um conjunto de atividades sequenciais, devem considerar não só a aprendizagem dos alunos, como também o conhecimento prévio dos alunos. Nesse tipo de trabalho, a leitura, a escrita, a oralidade e os aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que facilita estabelecer sentidos para quem aprende.

A SD é um modelo de currículo aberto e negociado, o qual é organizado de forma progressiva com base no tempo de ensino, tendo em conta as diferenças na habilidade de linguagem oral e escrita dos alunos. Esse modelo almeja desenvolver as habilidades de memorização, compreensão e produção de ações linguísticas pelos estudantes.

[...] Aberto, pois não recobre a totalidade das atividades possíveis em expressão oral e escrita; aberto, pois não pode antecipar todos os problemas de aprendizagem e, assim, os professores devem adaptá-lo e completá-lo em função de situações concretas de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.46).

As atividades organizadas em sequência didática, se bem planejadas, tornam-se propostas enriquecedoras para se desenvolver em sala de aula, possibilitando ao professor apreender o conhecimento prévio do aluno, seu desempenho, além de identificar o que ainda precisa ser trabalhado para que se concretize a aprendizagem.

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.93).

De tudo exposto, observa-se que, enquanto metodologia, a sequência didática contribui de forma significativa com o professor, pelo viés do ensino; e com o educando, pelo viés do conhecimento. Isso porque a dinamicidade na organização das atividades, em diferentes momentos, favorece a socialização das informações que os alunos vão utilizar para construir seus argumentos.

Assim, esse tipo de metodologia pode se configurar como uma proposta bem interessante para o dia a dia da prática docente, uma vez que possibilita sua aplicação e desenvolvimento em todas as fases do ensino da educação básica até mesmo no ensino superior, desde que seja uma proposta contínua a ser aplicada com base na realidade de cada turma.

### **3.4 Procedimentos da pesquisa**

Para compor esta pesquisa, além das obras que discorrem sobre a oralidade, sobre os gêneros textuais, sobre o ensino do componente Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, sobre a leitura literária, sobre os conceitos de oralidade e de ensino de Língua

Portuguesa nos documentos oficiais nacionais que regem a educação brasileira (PCN, BNCC), fizemos um levantamento sobre o gênero textual conto de suspense, consoante às teorizações de Gotlib (2006) e Moisés (2006).

Após delimitar o objeto de estudo e elaborar o projeto de pesquisa, cumpridas as exigências do curso no que diz respeito ao cumprimento das disciplinas, seguimos para as orientações. Realizamos o levantamento teórico e verificamos a inviabilidade da realização da intervenção e do acompanhamento da pesquisa por meio da observação participativa do professor, devido à pandemia do covid-19, que culminou com a suspensão das aulas presenciais.

Outra questão determinante para a não aplicação da intervenção foi a escassez de recursos midiáticos que impossibilitaram a interação em tempo real e coletivo que as propostas de intervenção requerem. Diante da situação apresentada, optamos em elaborar uma proposta de intervenção que será aplicada em momento posterior, uma intervenção propositiva. E, para que ela seja efetiva, os seguintes procedimentos devem ser efetuados:

- a) Anotação das impressões sobre o processo ensino-aprendizagem da turma do 9º ano, realizada pelo (a) professor (a);
- b) Levantamento, sistematização e análise do material teórico sobre ensino fundamental, sobre o ensino de leitura, sobre leitura literária oral, sobre metodologia;
- c) Levantamento, sistematização e análise dos instrumentos legais que normatizam o processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental, anos finais, em âmbito nacional (PCN, BNCC);
- d) Elaboração da proposta de Intervenção: propostas de atividades por meio da sequência didática;
- e) Análise da viabilidade da proposta interventiva.

A pesquisa no que se refere à aplicação e à análise da proposta interventiva, se constitui significativa na condição de possibilidade para o ensino da prática de oralização da leitura literária na sala de aula.

Na quarta seção, como recorte desta pesquisa, analisaremos o conto de suspense de autoria de Lygia Fagundes Telles, intitulado “Venha Ver o Pôr do Sol”, na perspectiva da análise dialógica.

## **4 ANÁLISE INTERPRETATIVA, PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA, VIABILIDADE DA PROPOSTA E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao emitirmos uma mensagem, consideramos a resposta que podemos receber do receptor, isso significa que nossa reação ao enunciado, seja ele feito por meio da fala ou da escrita, será sempre uma resposta à fala anterior. Segundo Fiorin (2006), o ouvinte ou leitor, ao compreender o conteúdo de um texto, tem uma atitude responsiva ativa, que pode envolver concordância ou discordância, complementação ou adaptação. Em suma, toda compreensão está ligada a uma resposta.

As unidades da língua não são dirigidas a ninguém, ao passo que os enunciados têm um destinatário. A palavra “incompetente” não é endereçada a ninguém, está disponível para caracterizar qualquer um. Quando é assumida por alguém e ganha um acabamento específico é que ela se converte em um enunciado e, portanto, passa a ser dirigida a alguém.

As unidades da língua são neutras, enquanto os enunciados carregam emoções, juízos de valor, paixões [...] (FIORIN, 2006, p.22).

A leitura de uma obra literária estabelece uma relação dialógica com o leitor, uma vez que ele é confrontado pelos discursos do outro, o que lhe possibilita desenvolver o senso de criticidade como também implica em um posicionamento de concordância ou discordância em resposta ao texto lido. É nesse contexto de compreensão da leitura literária, em particular da leitura do conto, na perspectiva dialógica, que desenvolvemos a pesquisa proposta que será abordada na sequência.

### **4.1 Compreensão do conto**

“Venha Ver o Pôr do Sol” é um conto da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles, publicado em 1970, que aborda temas como o amor, a morte e o tempo. A história narra o reencontro de um casal de ex-namorados, Ricardo e Raquel em um local inusitado: um cemitério abandonado.

O período e o lugar representados na narrativa estabelecem uma relação mútua entre o mundo real e o mundo representado ou fictício. O conto apresenta uma estrutura linear e clara, com uma narrativa em terceira pessoa e um foco principal no diálogo entre Ricardo e Raquel.

O início da trama ocorre com uma descrição das redondezas onde se localiza o cemitério. A descrição do ambiente provoca no leitor impulsos de medo e curiosidade pelo que está por vir.

ELA SUBIU sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde. [...] (TELLES, 2009, p. 60)

Com o avançar do diálogo, as histórias das personagens interconectam-se e se aprofundam. O relacionamento amoroso que as personagens tiveram há tempos e que era o foco no início da conversa amplia-se para se concentrar nas interações complexas da mente humana, que não sabe lidar com as frustrações, com as perdas, com as separações.

O tempo da narrativa é o cronológico e baseia-se em três momentos: tarde (primeiro momento), fim de tarde (segundo momento) e crepúsculo (terceiro momento). O tempo tem papel relevante na trama, uma vez que o convite foi sugerido, levando em consideração a intenção de presenciar o pôr do sol.

[...]– Ah, Raquel, olha um pouco para esta *tarde!* Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa. [...] (TELLES, 2009, p. 64)

Ricardo convida Raquel para se encontrarem pela última vez no cemitério abandonado, um lugar inusitado e, de certa forma, impróprio. Após muita insistência, ela finalmente aceita o convite e, assim, começa a execução do plano de vingança idealizado pelo rapaz.

[...]– Minha querida Raquel.  
Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.  
– Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima [...] (TELLES, 2009, p.60).

Ao chegar no cemitério, Raquel depara-se com um clima sombrio e desconfortável. Os dois conversam sobre a vida, a morte e a passagem do tempo, e aos poucos, a mágoa que Ricardo sente pelo término do relacionamento torna-se mais visível, assim como a intenção de puni-la.

As palavras estão cheias de significados e quando são bem exploradas, o aluno percebe o sentido pretendido no contexto do texto, bem como amplia esses sentidos para fora do texto.

Ademais, podemos inferir por meio do título da obra que o título da obra não é apenas uma sugestão, mas um convite extensivo ao leitor (você) venha ver o pôr do sol. Do início ao término da obra, o leitor é convidado a ser partícipe da história a ser contada.

Cabe ressaltar, ainda, que o título do conto traz, em si, ambiguidades quanto aos sentidos que evoca, uma vez que, faz referência não só a uma parte do dia, mas, no contexto da trama, também, estabelece o sentido metafórico do fim da vida, ou seja, a morte da personagem Raquel.

– Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. *Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.*

Ela sacudia a portinhola. [...] (TELLES, 2009, p. 69)

A trama bem construída pela autora modernista Lygia Fagundes Telles mantém o leitor atento a todas as ações das personagens, curiosos sobre o desenlace do conflito que envolve sentimentos de mágoa, rancor, ódio e vingança, critérios afetivos tão próximos de nós, leitores. Como pontua Lovcraft (2007, p.15), “recordamos a dor e a ameaça da morte mais vivamente do que o prazer”.

Conduzidos pelas pistas textuais, identificamos a premeditação do crime por meio da insistência de Ricardo para que a ex-namorada aceitasse o reencontro, conforme comprova o trecho:

[...] me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos [...]” até o momento em que o ato criminoso é levado até as últimas consequências “assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado[...]” (TELLES, 2009).

Outra característica que nos chama a atenção é a personalidade enganadora de Ricardo. Ele mente para a ex-companheira e, para convencê-la a prosseguir no caminho que conduz ao seu aprisionamento, inventa que os restos mortais de sua mãe e de sua prima estão guardados naquele local. É possível verificar as características dissimuladas dele no fragmento:

[...] Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado:

– A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato. Foi umas duas semanas antes de morrer.... Prendeu os cabelos com uma fita azul e vejo-a se exhibir, estou bonita? Estou bonita? ...- Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. - Não, não é que fosse bonita, mas os olhos.... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus (TELLES, 2009, p.68).

O leitor experimenta um sentimento de empatia por um dos personagens a depender do ponto de vista com o qual se posiciona. É o momento em que o leitor interage com o texto num processo dialógico e responsivo, mobilizando as dimensões ética, moral e afetiva, cognitiva, que interferem na construção dos sentidos.

O discurso no interior da obra representa a realidade e é representado por ela por meio do tema da violência moral e física no conto em estudo. A personagem tem a liberdade cerceada por um homem que a impede de locomover-se, de viver. A mulher é vista como propriedade. A autora faz, assim, uma denúncia social sobre a situação vivenciada pela mulher num contexto de dominação masculina, um tema, ainda hoje, atual.

Conforme destacado por Todorov (2003), podemos inferir: o tempo da premeditação do crime, por meio da revelação da insistência por parte do personagem Ricardo em convencer a ex-namorada a aceitar o convite e o dia do drama que leva a ele, momento em que o plano é colocado em ação.

[...]– Ver o pôr do sol! ...Ah, meu Deus.... Fabuloso, fabuloso! .... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério... Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta. [...] (TELLES, 2009, p.61).

A situação retratada no conto estabelece uma relação intertextual com uma situação que se tornou corriqueira atualmente: a violência contra a mulher. Os exemplos mais comuns são os crimes passionais praticados por homens que não aceitam o pedido de separação das mulheres e decidem puni-las pelo término do relacionamento. De acordo com os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, houve um aumento significativo no número de casos de violência de meninas e mulheres no Brasil durante a pandemia.

Os dados mensais de feminicídios no Brasil entre 2019 e 2021 indicam que houve um aumento dos casos entre os meses de fevereiro e maio de 2020, quando houve maior restrição nas medidas de isolamento social. Em 2021, a tendência de casos seguiu muito próxima àquela verificada no ano anterior à pandemia, com média mensal de 110 feminicídios.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Dados obtidos do Fórum Brasileiro para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 relativos à violência letal e sexual de meninas e mulheres no Brasil. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso no dia 8 de agosto de 2022.

A lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, estabelece que qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial configura-se como violência doméstica ou familiar. No capítulo II da referida lei, que trata das formas de violência doméstica e familiar praticadas contra a mulher, dois incisos esclarecem o crime praticado no conto em estudo quando o agressor aprisiona a vítima em uma catacumba, deixando-a trancafiada e abandonada.

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:  
 I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;  
 II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; [...] (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018)

O tema da violência doméstica traça o perfil das personagens, como agressor e vítima. O crime cometido por Ricardo pode ser tipificado como feminicídio, um crime considerado hediondo conforme alteração do art. 121 do Decreto-Lei nº2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal - incluído no estatuto da lei <sup>9</sup>nº13.104, de 9 de março de 2015.

#### Femicídio

VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino:

.....  
 § 2º -A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - Violência doméstica e familiar;

II - Menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

.....  
 Aumento de pena

.....  
 § 7º A pena do feminicídio é aumentada de 1/3 (um terço) até a metade se o crime for praticado:

I - Durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto;

II - Contra pessoa menor de 14 (catorze) anos, maior de 60 (sessenta) anos ou com deficiência;

III - na presença de descendente ou de ascendente da vítima.” (NR)

Ricardo age motivado pelo sentimento de vingança. A palavra vingança é definida no dicionário *on-line* Infopédia como o ato ou efeito de vingar; represália ou castigo, punição. Os

---

<sup>9</sup> Lei Federal nº 13.104/15, popularmente conhecida, como a Lei do Femicídio.

sujeitos vingativos que tornam a vingança uma necessidade doentia de fazer o (s) outro (s) pagar (em) pelo mal que julgam estar sofrendo são chamados de narcisistas, são sujeitos incapazes de perdoar e sentem até um certo prazer em ver o sofrimento do outro. A identificação desse traço narcisista é vista no trecho:

[...] no topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso [...]" (TELLES, 2009, p.69).

O leitor é responsável por estabelecer uma relação estética e literária com a leitura. Na prática, esse processo está imbricado na contemplação estética que gera a empatia e que faz com que o leitor se coloque no lugar do outro na obra, ou seja, no lugar da personagem, vivenciando as experiências dela por meio dos valores individuais do leitor e, depois retorna para analisar objetivamente os fatos de fora da história.

Ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo. Somente tal consciência que retoma a si mesma confere forma estética [...] (BAKHTIN, 2016, p. 61).

O sujeito-leitor é provocado a refletir sobre o discurso no texto, uma vez que a técnica usada para apresentar as cenas e por meio delas inserir o diálogo entre os personagens, aproxima o leitor da história que está sendo contada. O narrador vê e narra a história sem participar da trama. Neste excerto, percebe-se mais claramente essa forma de narrar. O narrador trata das personagens como se as observasse de perto, mas sem participar dos acontecimentos que estão sendo narrados.

[...]– Que triste é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui? Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu melancólico. [...]" (TELLES, 2009).

As características de Raquel são nitidamente delineadas pela lente de Ricardo que a retrata como uma mulher bonita e elegante, preguiçosa e fútil. Também é possível depreender que ela é emocional e financeiramente dependente - uma identidade que lhe é imposta socialmente.

Ricardo é retratado pela lente do narrador, que o caracteriza, como um homem esguio, jovial, esperto e pobre. O não-dito, o que fica nas entrelinhas, mas que podemos inferir das

atitudes das personagens, vai nos ajudando a construir o perfil de ambas e isso tudo vai se transformando em pistas para o leitor.

A história desenrola-se com densidade e riqueza simbólica, exigindo que o leitor dedique para capturar todos os detalhes intrincados da trama. Em um mundo fragmentado e confuso, o amor-próprio é explorado quando o egocentrismo clama por posse sobre o ser humano que julga ser propriedade.

[...]– Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo.  
– Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado...Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal? [...] (TELLES, 2009, p. 61).

A descrição de Raquel privilegia não só os atributos físicos, por meio das ações da personagem pode-se inferir algumas características que remetem a um perfil de mulher corajosa, que toma suas próprias decisões demonstradas na aceitação do convite do ex-namorado, como também, na escolha de um novo parceiro amoroso.

A despeito de ser uma mulher forte e determinada, Raquel não percebeu as más intenções de seu ex-parceiro, que constantemente mencionava as supostas mudanças positivas em sua vida para encobrir o ressentimento que ele sentia e a verdadeira intenção: vingança.

[...]– Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! – Ordenou, torcendo o trinco. - Detesto esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida! [...] (TELLES, 2009, p. 69)

A relação dialógica dos enunciados apresenta uma polêmica em torno das vozes que circulam no meio social e que se constitui nas diferentes posições sociais dos sujeitos envolvidos. Há um confronto dos discursos de preconceito contra a mulher, perpassado pela ideologia de que o papel da mulher na sociedade é de submissão ao homem, revelando a organização social de que é fruto.

O princípio fundamental da obra de Bakhtin é o dialogismo, ele conecta diferentes discursos entre si por meio de vozes presentes e de suas histórias. Dentro do texto, as vozes do narrador, das personagens, da autora e do leitor estão em constante diálogo. Essas vozes contextualizadas dentro da trama contêm muitas outras vozes complementares entre si. (BAKHTIN, 2016).

- Sabe Ricardo, acho que você é mesmo tantã..., mas, apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Palavra que, quando penso, não entendo até hoje como aguentei tanto, imagine um ano.  
 \_É que você *tinha lido A dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental*. E agora? Que romance você está lendo agora? Hem? (TELLES, 2009, p.83).

A escrita de Lygia Fagundes Telles expressa o descontentamento do papel da figura feminina diante da violência doméstica e de uma visão machista da sociedade que a pune com base em estereótipos. As estratégias fazem uso de uma linguagem irônica com o intuito de questionar a condição social e o tratamento desigual atribuído a homens e mulheres.

Lygia foi uma escritora à frente do seu tempo, tratando de um tema cada vez mais atual e, que ainda é cercado de preconceitos que ferem e maltratam a feminilidade de tantas mulheres. A história contada por ela nos oferece um vislumbre mais profundo da vida das personagens, incluindo a infância, traumas psicológicos, relacionamentos anteriores.

Como diz Gotlib (2006), os contos, de forma geral, resistem ao tempo e redefinem o próprio curso da história na voz de quem os conta, assim como a história das “mil e uma noites” em que a personagem Sherazade prolonga a vida dela ao aguçar a curiosidade do rei contando-lhe histórias.

A voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta – entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões –, que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório (GOTLIB, 2006, p.13).

Lygia Fagundes Telles apresenta, em “Venha Ver o Pôr do Sol”, a habilidade de explorar temas complexos de forma simples e eficaz. A história pode ser interpretada como uma metáfora sobre a vida e sobre a morte. O final ambíguo do conto sugere uma reflexão sobre o significado da vida e sobre a importância que damos às nossas escolhas.

É imperativo, destacar que, a análise do conto de suspense “Venha ver o pôr do sol é apenas uma das possibilidades de (re)leitura do texto literário. Conforme a perspectiva bakhtiniana, “a experiência discursiva de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2016, p.294), ou seja, o significado não reside puramente no texto, já pronto e finalizado, mas sim na relação do texto com quem o lê.

## 4.2 Propostas de atividades

A partir de agora, trataremos de aspectos metodológicos (didático-pedagógicos) relacionados ao gênero escrito oralizado. Primeiramente, consideraremos as habilidades que precisam ser desenvolvidas e, na sequência, apresentaremos um conjunto de atividades que podem ser propostas em sala de aula.

A postura pessoal do aluno para ouvir e para ler também são habilidades que a escola deve ensinar e que devem ocupar a vida escolar inteira, pois ajudarão a construir os hábitos de respeito aos turnos de fala, o respeito às opiniões divergentes e a civilidade ao conversar.

O conflito entre o ideal de civilidade da escola e o que a criança aprende no mundo pode ser muito grave. Em certas situações a escola deve estar preparada para lidar com essas diferenças e para compreender que esse tipo de conteúdo não se ensina na quarta para cobrar no teste da quinta-feira. Também se trata de competências que demandam uma vida inteira para ser construídas (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.74).

Cada atividade proposta deve ser adaptada em função das condições físicas da escola, do número de alunos em classe e do nível de desenvolvimento destes. E devem ser avaliadas dentro do processo educativo, especialmente por meio da avaliação diagnóstica que indicarão se as práticas educativas foram eficazes.

A metodologia para trabalhar o conto de suspense na modalidade oral levará em consideração a sequência didática a partir da proposta dos teóricos Dolz e Schneuwly (2011), como proposta para os alunos do 9º ano do EF.

A finalidade da SD é ajudar o aluno a dominar determinado gênero, melhorando sua linguagem em uma dada situação de comunicação. A aplicação da SD consiste em momentos articulados e sistemáticos que objetivam a aprendizagem progressiva do gênero oral, bem como o desenvolvimento da leitura. Dessa forma, utilizamos como recursos vídeos, músicas, textos diversificados e atividades sistemáticas.

Apresentaremos na sequência, a sistematização da proposta de intervenção, dividida em 5 oficinas, numa estimativa de 50 minutos de cada aula, que poderá ser ajustada de acordo com a realidade da escola/turma.

### **Oficina 1**

**Apresentação da situação:** será exposto aos alunos o objetivo com a leitura do conto de suspense, bem como o que deve ser realizado como produção final: a encenação de uma parte do conto lido.

**Objetivo:**

- Comunicar-se na modalidade oral e expor as opiniões sobre o conto lido de forma ordenada e inteligível;
- Preparar a encenação oral.

**Descrição:** de forma breve, serão fornecidas algumas informações sobre o gênero conto de suspense e sobre o livro em que consta o texto, caso tenham interesse na leitura de outros textos. Na sequência, a professora informará sobre os elementos que constituem uma narrativa, como o enredo, as personagens, o tempo e o espaço e pedirá que os alunos destaquem esses elementos no texto lido.

A professora explicará aos alunos sobre os elementos da encenação teatral, como personagem, figurino, sonoplastia, cenário, iluminação e objetos de cena, podendo inclusive demonstrar um roteiro de encenação.

Serão entregues folhas impressas dos contos para cada dupla de alunos que serão orientados a fazer uma leitura silenciosa, ao mesmo tempo, em que demarcam as vozes do narrador e das personagens.

Após 30 minutos dessa prática, a professora solicitará a uma das duplas que faça a interpretação das vozes das personagens, enquanto ela interpretará a fala do narrador. Como sugestão, as luzes podem ser apagadas ou podem ser aplicados TNT preto nas janelas, para propiciar um clima mais sombrio.

**Atividade:** Exposição oral; trabalho em dupla; encenação de falas.

**Material:** textos impressos, quadro branco, pincel, TNT preto.

**Produção inicial:** após a leitura oralizada, a dupla exporá o que entendeu do texto encenado e os demais alunos poderão se expressar verbalmente, se assim, quiserem.

**Duração:** 3 aulas de 50 minutos cada.

## **Oficina 2**

**Apresentação da situação:** aos alunos será informado o objetivo da oficina e na sequência, a professora indagará os alunos sobre os gostos pessoais em relação à leitura de

textos, por exemplo: vocês gostam de ouvir histórias de que tipo? Já leram histórias de suspense?

**Objetivo:**

- Identificar as noções de mistério e de suspense;
- Despertar a curiosidade pelo tema escolhido.

**Descrição:** a professora usará o Datashow para os alunos assistirem ao vídeo que narra a história do conto de suspense “Venha Ver o Pôr do Sol”, um curta-metragem, disponível no link: <https://youtu.be/enqyRKwiWXc>.

Para que os alunos possam expressar-se de forma mais ordenada, a professora pedirá que escrevam sobre as pistas textuais que remetem à atmosfera de suspense e de tensão no texto e que compartilhem essas características com a turma. Nesse momento, é importante dar espaço para que todos falem, mas sem imposição.

Seguidamente, a professora indagará sobre as percepções da leitura e de como cada aluno terminaria a narrativa se fosse o/a autor/a. A reescrita será registrada no quadro branco, pela professora. Com o intuito de melhorar a história produzida, pode ser feita uma revisão coletiva posteriormente.

**Atividade:** Exposição oral individual e coletiva.

**Material:** Datashow, notebook, caixa de som, quadro branco, pincel.

**Duração:** 3 aulas de 50 minutos cada.

### **Oficina 3**

**Apresentação da situação:** A professora informará aos alunos sobre os objetivos da oficina, orientando-os para que possam relacionar as ações do conto “Venha ver o pôr do sol” ao texto de lei que trata da violência contra a mulher (lei nº 11.340/2006) por meio de um debate.

**Objetivo:**

- Selecionar informações a partir de um texto escrito;
- Planejar o debate.

**Descrição:** para desenvolver o debate, o professor deve escolher o formato (dupla, pequenos grupos, dois debatedores e plateia, dois grupos de debatedores e plateia etc.) e definir as regras (tempos de fala, réplicas, tréplicas). Depois, a professora informará sobre o tema: a

violência contra a mulher no município de Conceição do Araguaia. Os alunos terão uma semana para organizar a apresentação.

A professora deve repassar aos alunos as regras predefinidas do debate oral, a saber: apresentação de um tema polêmico por meio de um moderador, esse moderador deve coordenar a argumentação do tema, bem como os tempos de fala dos debatedores.

Em seguida, se tiver a oportunidade, a professora levará os alunos para a sala de informática para que possam ler, buscar dados sobre o tema a ser discutido. Se não for possível levá-los para esse espaço, deve organizar para que pesquisem na *internet*, por meio da indicação de *sites* confiáveis que o professor pode orientar.

**Atividade:** Pesquisa; trabalho em grupo.

**Material:** textos da lei impressos, jornais, quadro branco, pincel.

**Duração:** 3 aulas de 50 minutos cada.

#### **Oficina 4**

**Apresentação da situação:** aos alunos será informado sobre a apresentação do debate e na sequência, a professora destacará a importância da postura, de modo que apresentem com seriedade, atentos ao tom de voz que seja audível e de forma respeitosa.

#### **Objetivo:**

- Familiarizar-se com uma exposição oral;
- Escutar atentamente.

**Descrição:** no dia indicado, a sala deve ser organizada fisicamente em função do formato do debate e os alunos devem ser posicionados estrategicamente. As regras do debate devem ser resumidamente retomadas (tempos de fala, regras de réplicas e tréplicas, tom de voz, postura corporal e respeito interpessoal) para que todos saibam como se comportar, inclusive para evitar hostilidades.

O aluno mais desenvolvido ou o professor destacará o tema e a importância do debate (no máximo 3 minutos). Cada grupo terá 3 minutos para apresentar seu ponto de vista sobre o tema. Na sequência, cada grupo fará uma pergunta ou uma afirmação (até 1 minuto), a ser respondida ou contestada em até 3 minutos e replicada (em até 2 minutos), se o proponente desejar. Cada grupo poderá fazer 3 perguntas para o grupo debatedor.

Na próxima etapa, a plateia fará até 2 perguntas de 1 minuto cada para cada grupo. O grupo perguntado terá até 2 minutos para responder cada pergunta. E, por fim, cada grupo terá 3 minutos para as considerações finais.

**Atividade:** Debate; trabalho em grupo.

**Material:** Datashow, notebook, caixa de som, quadro branco, pincel, cartazes.

**Duração:** 2 aulas de 50 minutos cada.

## Oficina 5

**Apresentação da situação:** os alunos serão orientados a sistematizar e a organizar as ideias, de modo que possam elaborar um roteiro de encenação de uma parte do conto “venha ver o pôr do sol”.

### **Objetivo:**

- Elaborar roteiro de uma parte da história;
- Encenar.

**Descrição:** O professor retomará as regras de composição de roteiro para encenação e as instruções para a escrita dele. Após esse tempo, que não excederá 40 minutos, os alunos, organizados em grupos de até 4 componentes, a depender do número de alunos, devem elaborar os roteiros.

Para a produção dos roteiros dos momentos da narrativa, os alunos devem ser conduzidos à sala de informática utilizando editores de textos digitais como o *word* ou o *Power point*, mas caso não seja possível, o roteiro pode ser feito à mão, utilizando cartazes em papel A4.

Finalmente, após o término da elaboração dos trabalhos, os alunos devem socializar os resultados para a turma com a encenação presencial. A sugestão como desdobramento da atividade é a filmagem da encenação.

**Atividade:** elaboração de roteiros; trabalho em grupo; avaliação das produções.

**Material:** texto do conto impresso, notebook ou computadores, projetor multimídia.

**Produção final:** encerramento da atividade.

**Duração:** 3 aulas de 50 minutos.

## 4.3 Viabilidade da proposta

A proposta de trabalho com a oralização do texto escrito na perspectiva dialógica é extremamente viável, já que a leitura da obra literária proporciona momentos prazerosos e mobiliza em nós, leitores, diversos conhecimentos, que ampliam nossa visão cultural.

Em defesa do texto literário, não podemos usá-lo como pretexto nas salas de aula da disciplina de Língua Portuguesa para ensinar conteúdos diversos, negligenciando a fruição estética do texto. Primeiro, deve-se partir dos sentidos e do prazer que a leitura possibilita e, progressivamente, podem e devem ser abordados outros assuntos relacionados ao texto.

Ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica (MARTINS, 2006, p.84).

Diante do exposto, a proposta é viável, considerando ser uma proposta interventiva, que tem como tópico as práticas de oralização do gênero escrito a ser trabalhada e desenvolvida na sala de aula do 9º ano, do ensino fundamental, que envolve as competências de falar e de ouvir, tendo como conteúdo o conto de suspense “Venha Ver o Pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles.

A obra escolhida dialoga com o senso de medo e com o senso de mal por meio das ações das personagens e fisga o leitor, pois tem a excepcionalidade como marca de qualidade conforme (CORTÁZAR, 1974, p.154 apud GOTLIB, 2006, p.66) descreve que “o excepcional reside numa qualidade parecida à do ímã; um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas [...]”

Quanto às atividades sugeridas, se forem realizadas leituras sistematizadas e com objetivos bem definidos, contemplarão algumas habilidades da área de linguagens previstas na BNCC, tais como:

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p.63).

Nesse sentido, a escola pode ser o único lugar em que o aluno terá contato com o texto literário, portanto, esse espaço deve ser pensado, planejado no sentido de oportunizar ao aluno

aprender a ouvir e a respeitar a opinião dos outros e a expor seus pontos de vista, em diálogo constante e atitude responsiva com os textos lidos. Parafraseando Martins (2009), é justamente a partir dessa interação com textos que o estudo da literatura se torna significativo.

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

O texto literário precisa ocupar o lugar que é seu por direito, um espaço de fruição estética, sim, mas também o lugar da empatia, quando vivenciamos as experiências das personagens e nos tornamos mais solidários com a forma de entender o mundo do (s) outro (s) e para nos levar a refletir sobre acontecimentos que impactam a vida das personagens na ficção e impactam nossas vidas na realidade cotidiana.

(EF69LP44). Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP49). Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018, p.159-161).

A oralidade não deve ser vista apenas como interação entre os alunos na sala de aula e nem como ferramenta para transmitir o conteúdo para os estudantes, mas deve ser percebida como uma competência discursiva cuja responsabilidade é da escola.

O trabalho com a prática de oralização do conto de suspense “Venha ver o pôr do sol”, desenvolvido em sala de aula, é de suma importância para que os alunos aprendam a identificar, a refletir e a utilizar a língua em sua imensa variedade de usos, do gênero oral, a saber: debate, encenação, exposição oral e outros. ao mesmo tempo em que possibilita que os estudantes completem a aquisição de procedimentos cognitivos necessários ao sujeito leitor e produtor de textos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início, revelamos nossa preocupação em propor um projeto de pesquisa que tivesse como foco principal uma dificuldade verificada na prática docente em sala de aula, uma vez que, é uma prerrogativa do Profletras. A escolha pautou-se na percepção de que a escola apresenta um déficit nas práticas de leitura literária criando um desinteresse nos alunos pela leitura literária em sala de aula.

A opção por se trabalhar com o gênero conto, em especial, conto de suspense, levou em consideração não só as experiências leitoras da professora-pesquisadora, como também, o interesse dos alunos pela leitura e escuta dos contos de suspense. Dois critérios podem ser destacados nesse interesse: os textos de suspense despertam a curiosidade e o fato de os textos serem curtos.

O conto de suspense escolhido, de autoria de Lygia Fagundes Telles, “Venha Ver o Pôr do Sol”, emprega uma linguagem simples que prende a atenção do leitor por meio de uma atmosfera tensa que se instala no decorrer da narrativa chamando à reflexão e à inquietação diante dos acontecimentos. Parafraseando Poe (apud GOTLIB, 2006, p.32), a composição literária, causa, pois, um efeito, um estado de “excitação” ou de “exaltação da alma”.

A experiência com a elaboração da proposta nos faz perceber o quão necessário é ampliar as atividades de prática de leitura literária na sala de aula. O ensino da oralização da escrita permite que o professor desenvolva nos alunos as competências de fala e de escuta. Os alunos aprendem a ouvir e a respeitar os blocos de fala e a intensificação da prática oral faz com que adquiram mais confiança para se expressarem para e com os outros.

Cabe destacar que as ações sobre a oralização do texto literário na perspectiva dialógica serviram como base teórica desta pesquisa e foram relevantes não só para o embasamento da teoria, mas como acréscimo à formação acadêmica da professora-pesquisadora, uma vez que, a pesquisa em questão dialogou com leituras anteriores e com muitas outras leituras que se fizeram necessárias, promovendo, assim, a ampliação dos conhecimentos e o constante questionamento quanto ao exercício da prática docente em sala de aula.

Diante do exposto, reafirmamos a relevância do mestrado profissional em Letras-Profletras para os professores que atuam na educação básica, pois torna possível ao professor articular as reflexões acadêmicas sobre a importância da competência oral e da leitura literária em consonância com as orientações oficiais/didáticas no âmbito nacional.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12/06/22.
- BRASIL, Lei nº. 11.340. **Lei Maria da Penha**. Brasília: 2006.
- BORTONI-RICARDO. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, SP: Parábola, 2008.
- CAVALCANTE, M. C. B; MELO, C. T. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: Márcia Mendonça e Clécio Bunzen. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 3ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p.181-198.
- CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR. Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2009.
- DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, 2013, p. 57-67.
- DIAS, Ana Crelia P. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido (s). Cerrados. **Revista da Pós-graduação em Literatura**. Universidade de Brasília. V.17, n. 42, p. 210-228, 2016.
- DIAS, Ana Crelia P. Que farei com esse texto? **In: Olhares em labirinto: modernidade e arte literária no (contra) tempo**. Org. Danglei de Castro Pereira. Brasília: Pontes, 2019.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro].3ªed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2011.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade - um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: São Paulo. V. 13. Coleção Educar, 1991.
- FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do Conto**. 8ed. São Paulo: São Paulo: Editora Ática, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **O horror sobrenatural em literatura**. Tradução de Celso M. Paciornick. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do Professor? In BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.83-102.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Juliana Seixas. **Mistérios de Lygia Fagundes Telles: uma leitura sob a óptica do fantástico**. Campinas. 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000439373>, acesso em 07/08/21.

ROJO, R.; JURADO, S. **A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?** In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.37-56.

SECCHIN, A, C. Memórias de um leitor de poesia. Rio de Janeiro: Topbooks, 2010. Nove poemas de Antônio Carlos Secchin. **Revista gueto**. Disponível em: <https://rrevistagueto.com/2018/08/01/nove-poemas-de-antonio-carlos-secchin/> Acesso em 13. Dez.2021.

SILVA, Luiza H. O.; MELO, Márcio A. O que pode o leitor? **EntreLetras** (Araguaína), v. 6, p.120-132, 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2736>, acessado em 20/12/20.

SILVA, Luiza H. O. Formação do leitor na escola: questionamentos a partir da semiótica discursiva. In: PINTO, F. N. P.; SILVA, L. H. O.; MELO, M. A.; CARVALHO, D. B. A. (Org.). **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. São Paulo: Mercado de Letras, 2021, p. 197-217

SILVA, Maria do Carmo Ribeiro da. **Letramento literário pelos contos de suspense: desenterrando histórias-2020**.140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior de Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45650>. Acesso em: 20/12/22.

SOUZA, Raquel e Das (IM) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso. **Signo, Santa Cruz do Sul**, v.43, nº78, nov.2018. ISSN 1982-2014. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11985>. Acesso em: \_\_\_\_\_.  
Doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.11985>.

TELLES, Lygia Fagundes. **Pomba enamorada ou Uma História de amor e outros contos escolhidos**/ Lygia Fagundes Telles- Porto Alegre: L&PM, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo; Perspectiva, 2003. p.93-104.

VYGOTSKI, Lev Semenovich (1927). **Obras Escogidas**. v. 1, 2ed., Moscú: Editorial Pedagógica, 1997, 495p. VYGOTSKY, Lev Semenovich. The Collected Works of L.S. V VYGOTSKI. v. 6, New York: Plenum, 1999, p. 334.



**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ELEMENTOS NARRATIVOS****UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS- UFNT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS  
QUESTIONÁRIO PARA ELEMENTOS NARRATIVOS**

1. Faça uma análise da estrutura geral do conto venha ver o pôr do sol no que se refere

à:

a. Apresentação: \_\_\_\_\_

---

---

---

b. Desenvolvimento: \_\_\_\_\_

---

---

---

c. Conflito: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

d. Clímax: \_\_\_\_\_

---

---

---

e. Desfecho: \_\_\_\_\_

---

---

---

## ANEXOS

### ANEXO A – CONTO “VENHA VER O PÔR DO SOL”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

ELA SUBIU sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

– Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

– Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

– Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância.... Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?

– Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? – Perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. – Hem?!

– Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo.

– Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado...Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal?

– Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz – E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

– Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo – acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda. Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. Sorriu. – Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

– Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

– Ver o pôr do sol! ...Ah, meu Deus.... Fabuloso, fabuloso! .... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

– Raquel minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

– E você acha que eu iria?

– Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um instante numa rua afastada...- disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento –Você fez bem em vir.

– Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

– Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

– Mas eu pago.

– Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

– Foi um risco enorme Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consertar a vida.

– Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado – prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. – Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

– É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

– Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo...

O mato rasteiro dominava tudo. E, não satisfeito de ter se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada, mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

– É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, é deprimente – exclamou ela atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. - Vamos embora, Ricardo, chega.

– Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

– Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

– Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

– É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

– Ele é tão rico assim?

– Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

– Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

– Sabe Ricardo, acho que você é mesmo tantã..., mas, apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Palavra que, quando penso, não entendo até hoje como aguentei tanto, imagine um ano.

– É que você tinha lido A dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora. Hem?

– Nenhum – respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada:

– A minha querida esposa, eternas saudades – leu em voz baixa. Fez um muxoxo. - Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja- disse, apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda -, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas...Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

– Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim – Deu-lhe um rápido beijo na face. – Chega Ricardo, quero ir embora.

– Mais alguns passos...

– Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! – Olhou para atrás. – Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

– A boa vida te deixou preguiçosa. Que feio – lamentou ele, impelindo-a para frente. – Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr do sol. – E, tomando-a pela cintura: – Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

– Sua prima também?

– Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos...Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas...Penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

– Vocês se amaram?

– Ela me amou. Foi a única criatura que...- Fez um gesto. – Enfim não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o

– Eu gostei de você, Ricardo.

– E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

– Esfriou, não? Vamos embora.

– Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

– Que triste é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu melancólico.

– Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo?

– Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semi-obscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

– E lá embaixo?

– Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó- murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. – A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

– Todas estas gavetas estão cheias?

– Cheias? ...- Sorriu. - Só as que tem o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe- prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

– Vamos, Ricardo, vamos.

– Você está com medo?

– Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado:

– A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato. Foi umas duas semanas antes de morrer.... Prendeu os cabelos com uma fita azul e vejo-a se exhibir, estou bonita? Estou bonita? ...- Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. - Não, não é que fosse bonita, mas os olhos.... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

– Que frio que faz aqui. E que escuro, não estou enxergando...

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

– Pegue, dá para ver muito bem...- Afastou-se para o lado.- Repare nos olhos.

– Mas estão tão desbotados, mal se vê que é uma moça...- Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente.- Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil oitocentos e falecida...- Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel  
– Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

– Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso? Brincadeira mais cretina! – Exclamou ela, subindo rapidamente a escada. – Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

– Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! – Ordenou, torcendo o trinco. - Detesto esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

– Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

– Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! - Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaiou um sorriso. – Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

– Boa noite, Raquel.

– Chega, Ricardo! Você vai me pagar! ... – gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. - Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! - Exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando.

– Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

– Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

– Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

– NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao

poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado.

Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

**ANEXO B - LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26. ....

.....  
 § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

....." (NR)

Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;

III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;

IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;

V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;

VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e

VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de junho de 2021; 200º da Independência e 133º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

*Milton Ribeiro*

*Damara Regina Alves*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.6.2021