



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG

FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

JOÃO COJARDO DA SILVA

OFICINAS DIDÁTICAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA NARRATIVA

MOSSORÓ

2023

JOÃO COJARDO DA SILVA

OFICINAS DIDÁTICAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA NARRATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves

MOSSORÓ

2023

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586o Silva, João Cojardo da
Oficinas Didáticas: estratégia de ensino e
aprendizagem dos elementos constitutivos de uma
narrativa. / João Cojardo da Silva. - Mossoró, 2023.
98p.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Língua Portuguesa. 2. Leitura. 3. Oficinas didáticas.
4. Elementos da narrativa. 5. Conflito gerador. I. Alves,
Gilson Chicon. II. Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte. III. Título.

JOÃO COJARDO DA SILVA

OFICINAS DIDÁTICAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA NARRATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte, como requisito final
para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 30 de março de 2023.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves (Orientador)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho (Examinador Externo)

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (Examinador Interno)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

A minha mãe-avó, Beatriz Francisca da Silva, (*In Memoriam*) por todo o investimento financeiro, moral e psicológico durante a minha trajetória educacional, pois mesmo sendo analfabeta funcional, traçou para mim os melhores planos e me incentivou com boas energias e carinho desmedidos.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da vida

Vitalidade Ele me concedeu
Com determinação me fez enxergar
Iluminação não me deixou faltar
A todo instante esteve a me inspirar
Gratidão ao Deus da vida por sempre me ajudar!

À minha família

Incentivo diário não chegou a faltar
Nos momentos mais tensos sua força ocupou lugar
E com muita paciência soube me esperar
Nos momentos difíceis não me deixou desanimar
Obrigado, família, por sempre ao meu lado estar!

Aos professores

Nossa condição na vida não é a de tudo saber
Por isso a cada ensinamento temos que aprender
Que a vida e a profissão se vivem com zelo e dedicação
Aos professores queridos, minha gratidão!

À Candice Cristiane

Disponibilidade já não se encontra em todo lugar
Gentileza e zelo, então, é que são difíceis de encontrar
Ser jovem é o desafio para essas virtudes achar
E você, Candice, é como exceção. Gratidão!

Ao meu orientador

Durante a minha trajetória nada foi fácil não
Houve muito estudo e pesquisa para chegar à conclusão
Mas nesses dias tão árduos, não me faltaram palavras, conforto e precisão
Obrigado, professor Chicon, por sua sabedoria e atenção!

Aos colegas

Nestes dois anos de lutas, nunca caminhei sozinho
Todos os meus dias foram repletos de carinho
Os meus nobres colegas sempre abriram caminhos
Gratidão a eles que compartilharam, mas também não caminharam sozinhos.

À Ir Dionízia Andrade

Ensinou-me a dirigir, mas também a dirigir-me
Sempre foi desapegada e exemplo de doação
Suas palavras de estímulo motivaram a minha ação
Obrigado, Ir Dionízia, (*In Memoriam*) pelo seu grande coração!

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”
(Rubem Alves)

RESUMO

O trabalho com a língua portuguesa nestes tempos tem oferecido bastantes desafios aos que o fazem. Dentre eles, encontra-se a missão de promover a leitura dentro e fora do espaço da sala de aula para que ela se torne um hábito, mas também sirva ao deleite de novos leitores. Para tanto, é preciso estimular o gosto pela leitura de modo primordial e, mais ainda, fazer com que as leituras realizadas estejam intrinsecamente ligadas à realidade que nos cerca. Fazem-se necessárias ações que façam da leitura algo reflexivo e capaz de compreender o contexto em que os leitores se encontram, formando não apenas meros espectadores, passivos, mas cidadãos ativos diante das leituras que fazem, a ponto de questionar, refletir, propor e intervir. A preocupação com essa premissa se dá a partir do momento em que tivemos a oportunidade de perceber que um considerável número de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de uma rede municipal de ensino não conseguia compreender bem a estrutura e composição de textos narrativos diversos, a partir de dados, mesmo que não muito específicos, de avaliações externas como a PROVA BRASIL e o SPAECE. Essas avaliações de larga escala revelaram que havia uma dificuldade explícita no reconhecimento de um saber específico que trata do reconhecimento dos elementos de uma narrativa e do conflito gerador do enredo. Porém, com a finalidade de pormenorizar os dados, um diagnóstico fora aplicado por nós, numa das turmas de 8º ano da mesma escola, para podermos precisar, em meio às várias nuances do referido saber, em que quesito se encontravam as maiores dificuldades, predominando as dificuldades acerca do conflito gerador do enredo e do clímax da narrativa em questão na avaliação diagnóstica aplicada. Havendo detectado o problema, fomos imbuídos pelo desejo de saná-lo por meio de uma proposta de intervenção que fosse capaz de ser dinâmica, trabalhando com metodologias ativas e que privilegiassem os 04 eixos da língua: a oralidade, a leitura, a análise linguística (ainda que de forma artificial, uma vez que apenas utilizou-se das estruturas e não da análise minuciosa) e a produção de texto. Para tanto, propusemos oficinas didáticas como forma de prover a aprendizagem desejada. Nosso embasamento teórico se deu por meio dos contributos de Almeida (2013), Antunes (2003), Cafiero (2010), Campedelli e Souza (1999), Costa (2001), Fiorin e Savioli (2007), Geraldi (2011), Marcuschi (2008), Paviani e Fontana (2009), Solé (1998), Vieira e Valquind (2002), dentre outros. Os conteúdos produzidos e propostos nas oficinas representam um aporte aos professores de língua portuguesa que terão materiais com maiores detalhes e estratégias para o desenvolvimento de uma práxis mais eficiente e eficaz em sala de aula e, consiste ainda na oferta de suportes teóricos e práticos que proporcionarão um maior aprofundamento a estes profissionais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; leitura; oficinas didáticas; elementos da narrativa; conflito gerador.

ABSTRACT

Lately, working with the Portuguese language has offered many challenges to those who do it. One of them is the mission to promote reading inside and outside the classroom. The greatest challenges are to make reading a habit, as well as to delight new readers. To do so, it is necessary to prioritize stimulating the pleasure for reading and ensure that the readings reflect the reality that surrounds us. There is a need for actions that make reading something reflexive and capable of understanding the context in which readers find themselves. That is urgent in order to form not just mere passive spectators but active citizens in the face of their readings, being able to question, reflect, propose and intervene on them. The concern with this premise arised from the data analyzed from external exams such as PROVA BRASIL and SPAECE. Although this data was not very specific, we could observe that a considerable number of students of the 9th grade of Elementary School at a school in a municipal education network did not manage to understand the structure and composition of narratives. These large-scale evaluations revealed there was an explicit difficulty in recognizing the narrative elements as well as the conflict that generates the plot. In order to detail the data, a diagnosis test was applied in one of the 8th grade classes at the same school. This was done in order to specify, amidst the various nuances of the referred knowledge, in which item the greatest difficulties were found, predominantly the difficulties regarding the conflict that generated the plot and the climax of the narrative in question. After detecting and detailing the problem, we were imbued with the desire to remedy it through a dynamic intervention proposal. So, we decided to work with active methodologies that privileged the 04 axes of the language: orality, reading, linguistic analysis (albeit in an artificial way, since only the structures were used and not the detailed analysis) and text production. Therefore, we proposed didactic workshops as a way to promote the desired learning. The theoretical background was based on the contributions of Almeida (2013), Antunes (2003), Cafiero (2010), Campedelli and Souza(1999), Costa (2001), Fiorin and Savioli (2007), Geraldi (2011), Marcuschi (2008), Paviani and Fontana (2009), Solé (1998), Vieira and Valquind (2002), among others. The contents produced and proposed in the workshops represent a contribution to Portuguese language teachers. They will have materials with greater details and strategies for developing a more efficient and effective practice in the classroom, as well as accessing theoretical and practical support that will provide a greater knowledge and awareness to teachers.

Keywords: Portuguese language; reading; didactic workshops; narrative elements; conflict generator.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Oficinas: sentir, pensar, agir	40
Figura 2 – Formulário de Avaliação Diagnóstica (cabeçalho + quantidade de respostas)	51
Figura3 – Layout do texto trabalhado na Avaliação Diagnóstica	52
Figura 4 – Questões com maior Índice de Erros	57
Figura 5 – Cédulas de dinheiro	76
Figura 6 – Homem de pijama	76
Figura 7 – Edifício	77
Figura 8 – Elevador	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das proficiências médias demonstradas pelos estudantes brasileirosem Língua Portuguesa 1995 – 2017	23
Gráfico 2 –Respostas recebidas sobre os Tipos de Narrador	52
Gráfico 3 – Respostas recebidas sobre a Introdução do Texto	53
Gráfico 4 – Respostas recebidas sobre o Desenvolvimento do Texto	54
Gráfico 5 – Respostas recebidas sobre o Desfecho/Conclusão do Texto	54
Gráfico 6 – Respostas recebidas sobre o Tempo e Espaço da Narrativa	55
Gráfico 7 – Respostas recebidas sobre os Personagens do Texto	56
Gráfico 8 – Respostas recebidas sobre o Conflito Gerador da História	56
Gráfico 9 – Respostas recebidas sobre o Clímax da História	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB – 9º Ano	25
Quadro 2 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE – 9º ano	26
Quadro 3 – Características das tipologias textuais	28
Quadro 4 – Escala de proficiência do SPAECE	47
Quadro 5 – Padrões de desempenho do SPAECE	48
Quadro 6 – Percentuais de acertos por saberes do SPAECE/SISEDU - 1ª série do Ensino Médio	59
Quadro 7 – Resumos das Oficinas Didáticas	60
Quadro 8 – Planejamento da Oficina 01	62
Quadro 9 – Planejamento da Oficina 02	63
Quadro 10 – Planejamento da Oficina 03	64
Quadro 11 – Planejamento da Oficina 04	65
Quadro 12 – Planejamento da Oficina 05	66
Quadro 13 – Planejamento da Oficina 06	67
Quadro 14 – Planejamento da Oficina 07	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
CAEDJ	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SISEDU	Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA	19
2.1 A leitura e os leitores	19
2.1.1 A proficiência leitora no Brasil	23
2.2 A Matriz de Referência do SAEB	25
2.3 A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE – 9º Ano	26
3 TIPOLOGIAS TEXTUAIS	29
3.1 Características das Tipologias Textuais	29
3.2 Exemplificação das Tipologias	30
3.2.1 Tipologia Descritiva	30
3.2.2 Tipologia Narrativa	31
3.2.3 Tipologia Expositiva	33
3.2.4 Tipologia Dissertativa	33
3.2.5 Tipologia Injuntiva	34
3.3 Por que trabalhar com Textos Narrativos	35
3.3.1 Estrutura do Texto Narrativo	36
3.3.2 Os elementos de uma Narrativa na prática	37
4 ESTUDO ATIVO E PRÁTICO	39
4.1 Oficinas Didáticas	40
4.2 Os Quatro Eixos da Língua	43
4.2.1 Oralidade	43
4.2.2 Escrita	43
4.2.3 Leitura	44
4.2.4 Gramática	45
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS	47
5.1 A Pesquisa	47
5.2 A contribuição das Avaliações Externas	47
5.3 A coleta de dados	48
5.4 A escolha de Textos Narrativos	50
5.5 A Avaliação Diagnóstica	51
5.6 Ratificação de uma dificuldade	59
5.7 As Oficinas Didáticas	60

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	63
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	76
Apêndice A – Materiais da Oficina 01 (Frases)	76
Apêndice B – Materiais da Oficina 01 (Imagens)	77
Apêndice C – Materiais da Oficina 02 (Textos)	79
Apêndice D – Materiais da Oficina 02 (Tabela sobre o Conto)	92
Apêndice E – Materiais da Oficina 03 (Textos)	93
Apêndice F – Materiais da Oficina 05 (Textos)	98

1 INTRODUÇÃO

Por muitos anos o ensino da língua portuguesa no Brasil privilegiou o ensino da gramática normativa e de suas regras. Dessa forma, muitas vezes se considerava uma pessoa letrada, por exemplo, aquela que sabia bem a classificação das palavras, os gentílicos e os coletivos dentre outros. Nem sempre se dava a devida importância ao trabalho com a leitura e com a formação de leitores. Acreditava-se ser mais interessante ou haver mais facilidade no ensino das regras gramaticais do que no trato com o incentivo à leitura. Isso é preocupante, pois ela deve ser ensinada a partir do exemplo dos mestres e em situações de compartilhamento de leituras exitosas realizadas por colegas de escola.

Em razão dessa mentalidade, tornou-se muito comum a frase: “Não gosto de ler.”, advinda de estudantes de modo geral. Porém, com a ascensão das novas metodologias de ensino na educação, viu-se que a oralidade, a leitura e a produção de textos também têm tanta importância quanto o ensino da análise linguística, e que, sobretudo a leitura deve ser estimulada, trabalhada e mediada, pois somente com bons leitores, poderemos ter pessoas verdadeiramente letradas e com amplo conhecimento, capazes de compreender o contexto em que se encontram e transformá-lo.

Essa compreensão acerca dos cuidados que se deveria ter ao ensinar a língua portuguesa, atentando-se aos quatro eixos que a ela competem — oralidade, leitura, análise linguística e produção escrita — fizeram com que o fazer educativo nas salas de aula nunca mais fosse mesmo, pois tornou-se evidente a necessidade de reinvenção para que este ambiente não fosse inóspito, mas lugar produtivo e de acolhimento, de maior aprendizagem e de prazer na construção do conhecimento.

E foi, a partir dessa perspectiva de colocar em prática o trabalho com os 04 eixos, mas, sobretudo, enaltecer o valor da leitura, que surgiram as avaliações de larga escala a nível nacional e, posteriormente, a nível estadual, como forma de averiguar se havia avanços na formação de leitores proficientes.

Essas avaliações têm por objetivo acompanhar e viabilizar a qualidade da educação nacional. Elas são aplicadas por meio de testes elaborados a partir de uma matriz de referência, dividida em 06 tópicos, com diferentes habilidades de leitura: I. Procedimentos de leitura; II. Implicações de suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III. Relação entre textos; IV. Coerência e coesão no processamento do texto; V. Relações entre recursos expressivos e feitos de sentido; VI. Variação linguística. Os resultados desses testes são divulgados alguns meses depois pelos órgãos responsáveis e tornam-se essenciais

para o planejamento de novas práticas pedagógicas por parte dos professores de língua portuguesa (Linguagens e suas tecnologias) e matemática (Matemática e suas tecnologias) e, mais recentemente, para os das outras áreas do conhecimento —Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias — pois evidenciam as potencialidades e as dificuldades vigentes para a partir delas viabilizar ações com vistas a intervenções pontuais e à promoção de uma aprendizagem significativa que contribua para a amenização das dificuldades encontradas.

Também a partir do surgimento dessas avaliações de larga escala, o ambiente das salas de aulas sofreu modificações para atender as novas demandas. O desejo do professor em “ensinar a turma toda” e não deixar “ninguém para trás” passa a ser evidenciado pelo uso de atividades diversificadas para atender as diferentes necessidades e níveis.

Diante disso, passou-se a analisar os resultados de forma mais minuciosa para que as intervenções passassem a ser as mais eficazes possíveis, gerando os resultados esperados de crescimento do alunado. Nessa análise são vistos os números, percentuais, níveis, escalas de proficiências, padrões de desempenho e saberes com maiores índices de erros. Tudo é apreciado com bastante cuidado e atenção.

Essa força-tarefa fez com que atentássemos para uma questão específica de sala de aula. Encontramos, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino, problemas ligados a uma compreensão limitada de textos familiares, da tipologia narrativa. Isso nos inquietou no sentido de querermos saber o porquê de tantos alunos ainda não terem o domínio sobre o assunto. Nutrimos em nós o árduo desejo de desenvolver um trabalho de pesquisa que pudesse levantar dados mais precisos sobre a situação de leitura e de reconhecimento dos elementos e partes de uma narrativa para, posteriormente, propormos uma intervenção com vistas à amenização das dificuldades ainda existentes no tocante a este tema.

Percebemos, ao longo da pesquisa, a necessidade de ações pontuais que desfizessem a superficialidade sobre o objeto em questão e permitissem adentrarem questões peculiares e comuns a esses tipos de textos. Aqueles estudantes precisavam compreender, verdadeiramente, a estrutura de composição de textos da tipologia em questão, no que compete às três partes— introdução, desenvolvimento e conclusão — mas também aos elementos mais comuns: a presença de um narrador; a criação de um cenário; a instauração de um conflito; e o atingimento do clímax, dentre outros.

Por esse motivo, já não se é mais possível admitir que, em pleno século XXI, ainda sejam adotadas práticas pedagógicas ultrapassadas que não gerem efetivo aprendizado, como

se ensino e aprendizagem não pudessem se dar simultaneamente. “Educar a turma toda” pressupõe ações que vão além da perspectiva de igualdade, buscando-se atingir a equidade. O professor, cômico de que não é um mero transmissor de conteúdos, deve criar situações que gerem o protagonismo dos estudantes. Ele não deve levar tudo pronto à sala de aula, pois a construção do saber deve ser a sua maior e melhor estratégia.

Neste percurso pedagógico, se perceberá que o ato de ensinar é uma atitude de troca em que educadores e educandos desenvolvem estreita ligação nas relações que conduzem o ensino e aprendizagem, pois educar é algo dialógico e transformador.

O cumprimento dessas exigências aponta para a importância da nossa pesquisa no que diz respeito à aquisição do conhecimento. Queremos mostrar a aplicabilidade daquilo que se ensina e se aprende por meio da reflexão e da construção de valores que podem ser compreendidos a partir de textos narrativos, por exemplo. Nesse sentido, as oficinas didáticas de ensino são propícias à realização dos objetivos aos quais nos propomos atingir. É por meio delas que faremos com que os estudantes compreendam bem a estrutura de um texto narrativo, o que facilitará a compreensão sobre a estrutura de textos de outras tipologias.

No curso de nossa pesquisa, percebemos a dificuldade numa das últimas turmas do Ensino Fundamental II, o 9º ano, mas optamos por coletar dados pontuais de uma turma de 8º ano, pois eles trazem consigo as deficiências de aprendizagem das séries/anos anteriores. Levantando os dados de uma turma de 8º ano, tornaremos possível a realização de ações interventivas para que eles não ingressem na série/ano seguinte, levando esse problema de aprendizagem.

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo contribuir para que o trabalho com textos narrativos não seja realizado de forma superficial e sem aprofundamento. Visa explorar, devidamente, as várias nuances dessa tipologia textual, reconhecendo sua intrínseca ligação com o cotidiano, pela percepção, por exemplo, de que o conflito de uma narrativa, representa as tensões vividas pelos seres humanos em seu cotidiano.

Pretendemos sugerir práticas inovadoras a partir de metodologias ativas simples, mas que possam gerar bastante aprendizado. Agindo dessa maneira, evidenciaremos o caráter dialógico do texto, bem como o valor da leitura que deve ultrapassar a mera decodificação, provocando a reflexão.

Para tanto, desenvolveremos o nosso trabalho de pesquisa, organizando-o da seguinte forma: No segundo capítulo, faremos algumas considerações sobre leitura, evidenciando a relação que os leitores devem desenvolver diante dela; analisaremos de forma pontual os dados sobre a proficiência leitora no Brasil a partir de dados fornecidos pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) baseado na série histórica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apresentada desde o ano de 1995 até 2017; socializaremos as matrizes de referência do SAEB e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), uma vez que estas norteiam a elaboração de avaliações de larga escala em âmbito nacional e estadual, respectivamente.

No terceiro capítulo, trataremos sobre as Tipologias Textuais, apresentando suas características, mas também exemplos concretos de cada uma delas: Tipologia Descritiva; Tipologia Narrativa; Tipologia Expositiva; Tipologia Dissertativa; e Tipologia Injuntiva. E ainda neste capítulo, diremos a razão pela qual a nossa pesquisa está pautada nos textos narrativos. Apresentaremos também a estrutura comum aos textos narrativos e a aplicação de seus elementos de forma contextualizada.

No quarto capítulo, abordaremos a importância do estudo ativo e prático como forma de embasar a escolha pelo trabalho com oficinas didáticas, uma vez que elas poderão viabilizar essa forma de estudo; e falaremos da inserção dos quatro eixos da língua portuguesa — oralidade, escrita, leitura e gramática — como elementos essenciais para que a formação dos estudantes se dê de forma integral.

No quinto capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa, explicando como ela se deu e, ressaltando o contributo das avaliações externas; também exporemos o método de coleta dos dados; a razão pela qual escolhemos pesquisar sobre textos narrativos; falaremos sobre o intuito de elaborar e aplicar uma avaliação diagnóstica; apresentaremos a constatação da dificuldade de compreensão acerca dos textos narrativos com dados coletados junto ao Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU) sobre estudantes da primeira série do Ensino Médio; e faremos um breve relato sobre as oficinas que pretendemos aplicar.

No sexto capítulo, apresentamos nossa proposta de intervenção que fora organizada em 07 oficinas: “A ARTE DE NARRAR”; “O CONTO SE APRESENTA”; “AS TRÊS PARTES”; “EU SOU NARRADOR, NUM ESPAÇO, NUM TEMPO E COM ALGUÉM”; “PROBLEMA A VISTA”; AS COISAS FICAM MAIS “SÉRIAS”!; “É HORA DE MOSTRAR OS MEUS ESCRITOS”. Todas elas serão aplicadas em 2h/a em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e apresentam, com clareza, o conteúdo a ser trabalhado, os objetivos, recursos e método avaliativo.

No último capítulo, apresentaremos nossas considerações finais sobre a pesquisa, ressaltando sua importância, resultados, impactos e legado para a melhoria da qualidade da educação nacional.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA

2.1 A leitura e os leitores

Para que o ensino e a aprendizagem se deem de forma efetiva, devemos prover meios que viabilizem a eficácia na comunicação por meio da correta interlocução entre o que ensina e o que aprende, como é defendido a seguir:

Na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor e interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. (GERALDI, 2011, p.89)

Diante do exposto, o autor evidencia a sua preocupação no sentido de perceber que nem sempre há compreensão mútua entre os interlocutores em situações de leitura e de comunicação. Segundo ele, as relações entre os envolvidos, muitas vezes é artificial, desvinculada de *feedbacks*, e, por conseguinte, da ausência do devido aprofundamento.

Faz-se necessário, então, esse aprofundamento, mas também o aperfeiçoamento nas questões que estão envolvidas no processo, desfazendo-se as simulações. Somente assim haverá espaço para momentos profícuos de produção do conhecimento.

Nesse sentido, é útil notar que a mediação do professor é essencial na formação de leitores autônomos capazes de ler desde as situações corriqueiras até as mais complexas de seu cotidiano. Então, compreender o significado da leitura na vida é primordial. Rojo (2004) já dizia que a leitura nos conecta com quem somos, com a sociedade em que estamos inseridos, com culturas de perto e de longe, sendo, assim, condição fundamental para a prática efetiva da cidadania. Assim sendo, é muito importante a contribuição de Cagliari (2009, p. 130) quando afirma: “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”.

Conforme nos aponta o linguista, a leitura que se aprende por intermédio da escola deve extrapolar seus muros para que os leitores, muitas vezes, “iniciados” nela, saibam ler o que os cerca e consigam compreender que, quanto mais lerem, mais entenderão o mundo em

que estão inseridos. Dessa forma, eles serão levados à percepção de que o aprendido na escola, nada mais é do que um “ensaio” para o mundo fora dela.

Por essa razão, o estímulo ao ato de ler é importantíssimo. E mais, se o aluno conseguir desenvolver o gosto pela leitura fora da escola, o objetivo de seus estimuladores foi atingido. Aqueles que têm apreço pela leitura diversificada dificilmente apresentarão dificuldades para entender o que se passa na escola e fora dela. Em compensação, a ausência de boas leituras, pode ocasionar dificuldades como as citadas a seguir, exemplificadas numa situação de estudo e conhecimento da área da matemática.

O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema. Ele sabe somar, dividir etc., mas ao ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação destes com as realidades a que se referem. (CAGLIARI, 2009, p. 130)

O autor nos exorta, por meio dessa constatação, para o cuidado que devemos ter com a promoção da leitura e com a formação de cidadãos conscientes do que leem, compreendendo a aplicabilidade na vida e situando a leitura como uma atividade de descoberta e de prazer. O linguista não menciona, mas alunos que em algum momento possam estar se dando bem em matemática e mal em português, posteriormente, poderão vir a se dar mal nos dois componentes curriculares em razão de não ser um leitor proficiente.

Por essa razão, devemos ir além. Ainda que a leitura seja feita de forma despretensiosa, pelo simples deleite, é útil que se alerte para o entendimento daquilo que não foi dito explicitamente, levando o leitor a fazer inferências, lendo o que se encontra nas entrelinhas e percebendo o texto na sua amplitude.

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimento do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. (MARCUSCHI, 2008, p. 249)

Como vimos, ler verdadeiramente um texto é algo complexo e exige a compreensão de condições, fatores e fenômenos diversos. O leitor proficiente é, portanto, aquele capaz de acionar os vários fatores mencionados, percebendo, por exemplo, que até mesmo a simples entonação poderá denunciar elementos importantes para estabelecer os sentidos do texto. Aquele ou aquela que lê bem encontrará nos textos pistas ocultas que revelarão muito do que

se quer dizer por parte do autor para o entendimento global do texto e sua mensagem. Mas também encontrará coisas que o autor nem sequer teve a intenção de dizer.

Além disso, faz-se necessário mobilizar estratégias dentro e fora da escola para que o aluno se sinta protagonista no que diz respeito à leitura e à formação de sua criticidade. Assim o afirma Cafiero (2010):

A leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. (CAFIERO, 2010, p. 85-86)

Segundo o que vimos, formar leitores capazes de intervir diante do que leram é, então, o principal objetivo da escola. Não se pode mais solicitar a um aluno para que ele procure algo que está no texto, exclusivamente. Claro que faz parte do processo encontrar informações explícitas, mas é preciso ir além, descobrindo os implícitos textuais e, por conseguinte, a mensagem do autor.

Outro elemento a se levar em consideração é a intrínseca ligação entre as informações veiculadas e o conhecimento de mundo do leitor. Somente assim poderemos falar de interação eficaz como o afirma Ribeiro (2018):

A leitura, então, deve ser entendida de acordo com a perspectiva dialógica, os interactantes – produtor textual e leitor – constituem-se a partir do momento que o texto também é constituído. Os implícitos textuais são mobilizados e corroboram para que se consiga garantir sentido ao texto. Diante desse complexo processo, não se poderia pensar que somente o conhecimento linguístico seria suficiente para a produção de sentido, ele é relevante, mas o processo não se resume em apenas reconhecimento das palavras presentes no texto (decodificação), ele vai além, o ato de ler exige inferências, acesso a informações nas entrelinhas do texto para a apreensão de sentidos múltiplos. (RIBEIRO, 2018, p. 42)

Conforme vimos, o complexo processo da leitura não envolve apenas palavras, mas também a descoberta do que há nas entrelinhas. E, na perspectiva de buscar os sentidos múltiplos contidos nas entrelinhas, o leitor encontra significados que não podem passar despercebidos. Os escritores Fiorin e Savioli (2007, p. 241) também nos ajudam a refletir neste sentido, quando tratam da perspicácia que deve possuir o leitor: “Leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas. Caso contrário, ele pode passar por cima de

significados importantes e decisivos ou – o que é pior – pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebesse”.

Para que não se incorra no erro de deixar que vários lapsos de leitura aconteçam, concordando o leitor com aquilo que possivelmente rejeitaria, Irandé Antunes conclama a todos para que o ensino de leitura não aconteça somente no nível das palavras expressas no texto, mas transcenda.

Qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que lá estão expressas. Ou seja, a totalidade do sentido do texto tem que ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto. Todo leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e vai, com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto; e vai, assim, compreendendo-o. (ANTUNES, 2003, p. 84)

A compreensão de que se deve ir além da materialidade do texto é extremamente importante, conforme vimos na defesa da autora. E, quando esse trabalho é desenvolvido com adolescentes, como é o nosso caso, estratégias diferentes devem ser utilizadas para tornar atrativa a leitura, valorizando aquilo que eles trazem em seu repertório quando vão realizar as leituras.

Nesse processo de fomentação da leitura, é necessário fazer com que o educando entenda que os textos comportam diferentes informações, por isso é útil torná-los cômicos de que existem diferenças entre o pressuposto e o subentendido, conforme nos apontam Fiorin e Savioli (2007).

O subentendido difere do pressuposto num aspecto importante: o pressuposto é um dado posto como indiscutível para o falante e para o ouvinte, não é para ser contestado; o subentendido é de responsabilidade do ouvinte, pois o falante, ao subentender, esconde-se por trás do sentido literal das palavras e pode dizer que não estava querendo dizer o que o ouvinte depreendeu. O subentendido, muitas vezes, serve para o falante proteger-se diante de uma informação que quer transmitir para o ouvinte sem se comprometer com ela. (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 244)

Somente a compreensão da informação veiculada pelos autores, ora citados, sobre o subentendido e o pressuposto, poderá fazê-los entender os trâmites entre o esperado e o inesperado.

À medida que o tempo passa, é importante que o leitor em formação seja acompanhado, mediado a cada dia, para que atinja a tão sonhada autonomia leitora. Segundo Correa e Machado (2010), cabe, então, ao professor de Português promover as mediações necessárias para que o jovem a conquiste.

Quanto mais os leitores avançam na escolaridade mais as práticas escolares devem lançar mão de estratégias que estimulem a liberdade e a autonomia. [...] É importante que se promovam atividades intermediárias, antes, durante e depois da leitura [...] para que se estimule a continuidade do processo individual e intransferível de ler e a consequente troca de experiências, fundamental para a formação de comunidades de leitores. (CORREA; MACHADO, 2010, p. 118)

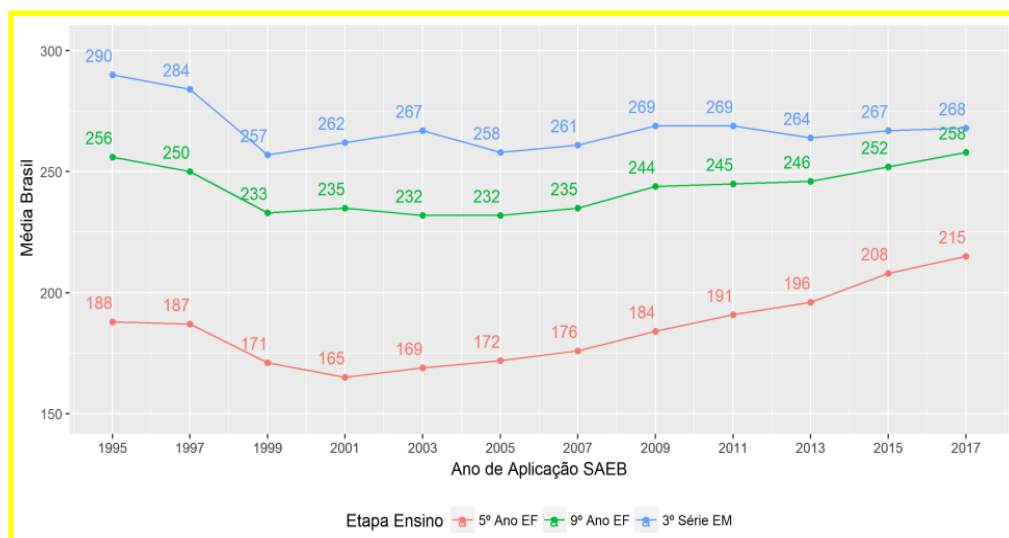
Conforme vimos, não se pode, embora seja uma das estratégias, deixar que os estudantes leiam sem um direcionamento antes, durante e depois, pois eles podem, pela inexperiência, incorrer em alguns erros, não fazendo o correto processo para se chegar à autonomia.

2.1.1 A proficiência leitora no Brasil

Neste processo de contribuição para a formação de leitores autônomos, as avaliações externas têm se tornado mecanismos de grande valia para a educação nacional. Elas contribuem, pela socialização dos seus resultados, para uma análise da qualidade da educação do país e oferecem informações precisas para um redirecionamento das ações. Além disso, fomentam a criação de políticas públicas que viabilizam o aperfeiçoamento do processo e das ações para o ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os gestores fazem a previsão de metas e montam estratégias para atingi-las. Vejamos alguns dados fornecidos pelo Ministério da Educação, fruto da compilação dos dados dessas avaliações:

Gráfico 1 –Evolução das proficiências médias demonstradas pelos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa 1995-2017.



Fonte: INEP (2018)¹.

Os dados ora expostos pelo gráfico consistem na socialização de uma série histórica de resultados em Língua Portuguesa no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio entre os anos de 1995 e 2017, considerando sempre o intervalo de dois anos de aplicação dos testes. A avaliação a qual nos referimos é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) elaborada e aplicada sob o comando do Ministério da Educação (MEC).

Como foi possível notar, o 5º ano do Ensino Fundamental apresentou, durante a série histórica, um avanço considerável em seu resultado, embora tenha decaído, um pouco na trajetória. A 3ª série do Ensino Médio sofreu diversas oscilações e, mesmo crescendo um pouco no final, não conseguiu chegar ao nível alcançado no início da série histórica, sofrendo a perda de 22 pontos.

Em se tratando dos números percentuais da série histórica do 9º ano do Ensino Fundamental, a que mais nos interessa, este sofreu oscilações e, a partir de 2007 conseguiu retomar o crescimento, embora de forma “tímida”, chegando a crescer apenas 02 pontos se levarmos em conta os números iniciais da série histórica.

Esses dados são bastante úteis para que os gestores pensem e analisem, junto as suas equipes de trabalho nas escolas, o que já foi feito e o que falta colocar em prática para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma profícua, gerando bons resultados ao final do Ensino Fundamental.

É útil notar que, para que se chegue a estes números, o SAEB aplica nas turmas supracitadas uma avaliação de língua portuguesa, no nosso caso, composta de 26 questões

¹Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94181-saeb-2017-versao-ministro-revfinal-1&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2022.

cada, na modalidade objetiva de múltipla escolha como forma de averiguar se os estudantes avaliados desenvolveram as competências e habilidades previstas ao final de cada ciclo.

2.2 A Matriz de Referência do SAEB

A avaliação da qual falávamos, há pouco, é elaborada a partir de uma matriz de referência que é um recorte das competências e habilidades mais significativas em língua portuguesa, no que diz respeito ao quesito leitura. Esta avaliação, outrora chamada de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou ainda Prova Brasil, hoje recebe o nome de SAEB, englobando um conjunto de avaliações externas a nível nacional, inclusive a antiga Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Todas elas são desenvolvidas e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que regula, acompanha e divulga todos os resultados. Vejamos, então, a matriz de referência que mais nos interessa nesta pesquisa, a de Língua Portuguesa de 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB – 9º Ano.

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP (2022, p. 6)².

Como tivemos a oportunidade de observar, a matriz de referência de língua portuguesa do 9º ano está dividida em 06 tópicos e 21 descritores que norteiam a elaboração da avaliação e servem de subsídio ao acompanhamento e desenvolvimento de ações pelos professores em sala de aula.

2.3 A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE – 9º Ano

O Estado do Ceará, seguindo os princípios adotados pela educação nacional, também tem um mecanismo próprio de acompanhamento de seus resultados a nível estadual intitulado

²Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa_2001.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Ele segue praticamente as mesmas premissas do SAEB, com algumas poucas alterações, apresentando, inclusive, uma matriz de referência própria. Todo o acompanhamento do processo é realizado pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) em parceria com cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Vejamos a matriz de referência.

Quadro 2 –Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE – 9º Ano.

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D01 Localizar informação explícita.	
D02 Inferir informação em texto verbal.	
D03 Inferir o sentido da palavra ou expressão.	
D04 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	
D05 Identificar o tema ou assunto de um texto.	
D06 Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	
D07 Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.	
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D09 Reconhecer gênero discursivo.	
D10 Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	
D11 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D12 Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	
D13 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D14 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	
D17 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	
D20 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	
D21 Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	
D22 Reconhecer efeitos de humor e ironia.	
VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D23 Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	

Fonte: SEDUC (2019)³.

Conforme dizíamos, a matriz de referência do SPAECE é bem semelhante à do SAEB dividida em 06 tópicos e distribuída em 19 descritores específicos, abordando as habilidades de leitura. As diferenças são percebidas apenas no número de descritores – atualmente chamados de saberes – pois na matriz de referência estadual alguns deles são suprimidos ou abordados em séries posteriores.

3

Disponível em:
https://avaliacaoemmonitoramentoceara.caeddigital.net/resources/arquivos/matriz/LP/EF_9.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

De posse dessa matriz de referência, os gestores da SEDUC, das CREDE's e das Secretarias Municipais da Educação planejam ações e traçam metas a serem atingidas pelo desenvolvimento de ações voltadas ao crescimento da proficiência leitora nos municípios e no Estado.

3 TIPOLOGIAS TEXTUAIS

O trabalho aqui realizado terá como foco a tipologia narrativa, tendo em vista o fato de não podermos afirmar categoricamente que este se trata de um tipo textual mais básico ou mais simples do que os outros. É bem verdade que desde pequenos somos envolvidos por essa tipologia, quer seja na leitura e/ou contação de histórias por nossos pais, quer seja na escola, espaço onde, abundantemente, somos contagiados por histórias de caráter real ou fantástico que alimentam a nossa imaginação.

Antes, porém, de tratarmos sobre a tipologia narrativa, julgamos necessário, estabelecer as semelhanças e diferenças entre as principais tipologias textuais para que possamos deixar bem claro o trabalho que queremos realizar. Inicialmente, faremos a exposição das características de cada tipo de texto e, posteriormente, apresentaremos exemplos de gêneros ligados a cada tipologia com a finalidade de ilustrar de forma mais precisa os elementos concernentes a cada uma delas.

3.1 Características das Tipologias Textuais

As tipologias textuais, também denominadas de formatos textuais, são delimitadas a partir de sua estrutura, características e finalidade. Dessa forma temos a seguinte formatação, estabelecida pela teoria linguística:

Quadro 3 –Características das Tipologias Textuais.

Textos descritivos	• Apresentam relatos de pessoas, ambientes e objetos; • Privilegiam os atributos; • Utilizam verbos de ligação; • Usam metáforas, comparações, além de outras figuras de linguagem; • Apresentam uma imagem física ou psicológica.
Textos narrativos	• Apresentam relato de fatos; • Contam com a presença de narrador, personagens, enredo, cenário e tempo; • Desenvolvem-se a partir de um conflito; • Usam verbos de ação; • Mesclam-se com descrições, geralmente; • Utilizam os discursos direto e o indireto, frequentemente.
Textos dissertativos	• Apresentam uma tese; • Utilizam argumentos para sustentar a tese; • Apresentam propostas de intervenção;

	• Predomina-se a linguagem objetiva; • Privilegia-se a denotação.
Textos expositivos	• Informam e esclarecem o leitor sobre um assunto; • Expõem sem o intuito de convencer; • Utilizam-se de linguagem clara e concisa; • Apresentam de forma categórica as três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.
Textos injuntivos	• Têm por objetivo instruir e orientar o leitor; • Instigam a ação do leitor; • Utilizam-se de verbos no imperativo, no infinitivo ou presente do indicativo, objetivando indeterminar o sujeito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 Exemplificação das Tipologias

Para deixarmos ainda mais evidente o que é plausível a cada tipologia textual apresentaremos exemplos de textos sobre as tipologias, seguido de comentários que reforçam as peculiaridades de cada uma delas.

3.2.1 Tipologia Descritiva

Para dissecarmos a tipologia descritiva escolhemos o texto “Viva México”, de Carlos Costa, que evidencia os elementos referenciados, anteriormente, e nos apresenta concretamente seus elementos.

VIVA MÉXICO!

Um país mestiço, a terra dos astecas cativa com suas cores, sons, sabores e cheiros.

Por Carlos Costa

Qual é a receita de férias perfeitas? Ótima praia, paisagens fantásticas, excelentes hotéis, serviço impecável, gente amável e acolhedora. Se possível, a bom preço. Se essa for a fórmula, o México tem todos os ingredientes. Um país que se define mestiço, ele tem muito a oferecer, das ruínas às cidades coloniais construídas pelos espanhóis, das praias caribenhas aos paradisíacos resorts do Pacífico.

(...)

Localizada na Baía de Banderas, na ponta noroeste do Estado de Jalisco, Puerto Vallarta era uma vila de pescadores, feito Búzios no Rio de Janeiro.

Apenas uns poucos sabiam das maravilhas desse cenário.

(...)

Encravada no coração da Baía, com cenário dominado pela igreja com torre em forma de coroa, Puerto Vallarta ainda guarda um toque de vilarejo, tendo ao fundo os morros. Na frente da igreja, a pracinha com o coreto e o Malecón, calçadão à beira de um mar quase sem areia, com pedrinhas. No final da tarde e começo da noite, o Malecón é a passarela local. (...) Há um clima solto de paquera no ar, com o ir-e-vir de turistas e moradores. (...)

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Produção de textos & usos da linguagem**: curso de redação. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999, p. 81)

O conteúdo lido é um clássico exemplo de texto que tem como estrutura composicional a descrição, pois, apresentando atributos, evidencia um lugar belo e impressionante. São abundantes os adjetivos utilizados para atribuir qualidades aos locais apresentados do México.

Textos desta tipologia, podem ser encontrados dentro de outros textos que caracterizem pessoas, lugares e objetos. São muito comuns em cardápios e anúncios.

Diante desse tipo textual e de seu modo de construção, temos:

O modo de um texto descritivo é, portanto, o de apresentar atributos. Um atributo pode ser um tamanho, um jeito, um comportamento, uma cor, uma fisionomia, um gesto... pelos atributos, somos capazes de desenhar pessoas e lugares; somos capazes de fazer uma imagem. (BARTHES *apud* CAMPEDELLI; SOUZA, 1999, p. 85).

Conforme vimos, descrever é uma arte que nos faz imaginar os pormenores como se os desenhassemos em nossas mentes.

3.2.2 Tipologia Narrativa

O texto narrativo é o segundo tipo textual que estamos abordando nesta pesquisa. Analisando o texto “O homem nu”, de Fernando Sabino, veremos evidenciados seus elementos constitutivos.

O HOMEM NU (Fernando Sabino)

Ao acordar, disse para a mulher:

– Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

– Explique isso ao homem – ponderou a mulher.

– Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar – amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até ao embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até à campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nós dos dedos:

– Maria! Abre aí, Maria. Sou eu – chamou em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lance da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta do seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

– Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindo lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de um lance de escada. Ele respirou, aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

– Ah, isso é que não! – fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

– Isso é que não! – repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer?

Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

– Maria! Abre esta porta! – gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela.

Ouviu que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho.

– Bom dia, minha senhora – disse ele, confuso. – Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

– Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

– Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

– É um tarado!

– Olha, que horror!

– Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

– Deve ser a polícia – disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

(FERNANDO SABINO. **O homem nu**. In: Os 100 melhores contos de humor da literatura universal / Flávio Moreira da Costa (org.). Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p. 504 - 506)

A estrutura deste tipo de texto revela a importância que se dá à sequência dos fatos. Embora apareçam alguns elementos de um texto descritivo, predomina a observação do que ocorre, numa sucessão temporal. Neste texto temos um narrador-observador que narra os fatos sem se incluir na história. Ele desenvolve uma ação com personagens mediante um lapso temporal. Também é possível notar elementos como a criação de um cenário para que a história aconteça, além da delimitação de um espaço e noções de tempo.

Observa-se uma situação de equilíbrio inicial, seguida da quebra do mesmo que sofre uma gradação até atingir seu ponto mais alto e o preparo para o desfecho do texto com a solução do problema.

São exemplos deste tipo textual: fábulas, contos, piadas e crônicas.

Sobre isso nos afirma Eco *apud* Campedelli e Sousa (1999, p. 85) “Tem-se um enredo quando ocorre à personagem uma série de acontecimentos, peripécias... quando se desenvolvem numa série contínua e articulada, num determinado lapso de tempo [...]”

3.2.3 Tipologia Expositiva

Ao estudarmos a tipologia expositiva, encontraremos textos que têm por fim apenas informar, expor um assunto, como no caso a seguir, do texto “O que é pós-modernismo”, de Jair Santos.

O QUE É PÓS-MODERNISMO

(Jair Ferreira dos Santos)

“Pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com a arte Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência, (ciência + tecnologia), invadindo o cotidiano com desde alimentos processados até microcomputadores, sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural.”

Para começar, ele invadiu o cotidiano com a tecnologia eletrônica de massa e individual, visando à sua saturação com informações, diversões e serviços. Na época da informática, que é o tratamento computadorizado do conhecimento e da informação, lidamos mais com signos do que com coisas. O motor a explosão detonou a revolução moderna há um século; o chip, microprocessador com o tamanho de um confete, está causando o rebo pós-moderno, com a tecnologia programando cada vez mais o dia a dia.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Produção de textos & usos da linguagem**: curso de redação. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 84.

É notório o caráter informativo deste texto que busca dar esclarecimentos e informações ao leitor sobre o assunto em pauta. Diferente do texto dissertativo, não tem a finalidade de convencer o leitor, por isso sua linguagem é bem clara.

São exemplos deste tipo de texto: reportagens e resumos.

3.2.4 Tipologia Dissertativa

Não poderíamos deixar de falar de uma das tipologias mais utilizadas na sociedade, inclusive, sendo amplamente utilizada em concursos e exames a nível nacional.

Quando se quer emitir uma opinião e convencer o interlocutor, logo se recorre a tipologia dissertativa. É o que poderemos constatar na leitura do texto da jornalista Dahiana

Araújo, “O retorno às ruas sem máscaras entre a estranheza e a liberdade dos nossos risos entregues”.

**O RETORNO ÀS RUAS SEM MÁSCARAS ENTRE A ESTRANHEZA E A LIBERDADE
DOS NOSSOS RISOS ENTREGUES**

(Dahiana Araújo)

A sensação de estar sem a máscara também é muito simbólica, porque é a metáfora de uma libertação, de soltar o fôlego de vida preso

Quantas vezes na vida você já sorriu para espantar as lágrimas que se formavam ante aos olhos e ao peito aberto? Eu já, várias vezes. E dos incontáveis momentos em que isso ocorreu, muitos deles se deram nesse tempo turvo, incerto e doído da pandemia. Diversas das ocasiões nas quais entrei sorrindo na redação, em casa ou vaguei pela rua deserta, busquei refúgios entre risos.

“Sorrir pra não chorar”, como dizia o saudoso Cartola. Pra (re)nascem todos os dias em que quase morremos. Em que perdemos a rua e inumeráveis vivências e convivências. “Deixe-me ir”, pedia o poeta, como também almejei. “Quero viver”, dissemos, nós e ele. Porque viver é partilha de momentos entre os nossos amores. É presença.

Enquanto ouço Cartola dizendo que “vou por aí”, penso que eu já nem lembro há quanto tempo ando na rua sem muitos medos, novos e antigos. Também não lembrava mais há quanto tempo eu não cumprimentava alguém com meu rosto inteiro e entregue no meio da rua.

Eu, que trago nos dentes acesos a emoção que é estar junto, tive que reaprender a expressar minhas sensações, porque sorrir, quando foi possível, já não era o suficiente.

(...)

Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/dahiana-araujo/o-retorno-as-ruas-sem-mascaras-entre-a-estranheza-e-a-liberdade-dos-nossos-risos-entregues-1.3207879>. Acesso em: 09 maio 2022.

Como foi possível perceber, a autora defende um ponto de vista, tentando convencer o leitor a concordar com a ideia defendida, sobre sorrisos livres de máscaras. Para que ela atinja seu objetivo, se utiliza de argumentos para embasar a tese. Estes foram elaborados a partir de citações de pessoas renomadas como, por exemplo, o cantor, compositor e poeta Cartola.

São exemplos deste tipo textual: editoriais, ensaios e cartas-argumentativas.

3.2.5 Tipologia Injuntiva

Mesmo diante de tantas informações, não são poucas as vezes que compramos um produto ou objeto e não sabemos como manipulá-lo, operá-lo. É nesse contexto que se fazem necessário os textos injuntivos para instruir e orientar o leitor/consumidor, como veremos neste texto retirado de uma bula de remédio.

LIOFILIZADO PARA SOLUÇÃO INJETÁVEL 500 MG

Instruções para Reconstituição

Preparar a solução inicial de Azitromicina Di-Hidratada IV, adicionando 4,8 mL de água para injetáveis ao frasco de 500 mg e agitar até completa dissolução. Uma vez que os frascos-ampola de Azitromicina Di-Hidratada IV, são embalados à vácuo, recomenda-se o uso de uma seringa convencional de 5 mL (não-

automática) para assegurar a aplicação da quantidade exata de 4,8 mL de água para injeção. Cada mL da solução reconstituída contém 100 mg de Azitromicina Di-Hidratada.

A estabilidade química e física “em uso” do produto reconstituído foi demonstrada durante 24 horas quando armazenado abaixo de 30°C. Quando diluída de acordo com as instruções, a solução diluída é química e fisicamente estável durante 24 horas quando armazenada abaixo de 30°C, ou durante 7 dias se armazenada sob refrigeração a 5°C.

Do ponto de vista microbiológico, o produto deve ser utilizado imediatamente. Se não for utilizado imediatamente, o período e as condições de armazenamento “em uso” são de responsabilidade do usuário e normalmente não devem exceder 24 horas quando armazenado entre 2 e 8°C, a menos que a reconstituição e a diluição tenham ocorrido em condições assépticas controladas e validadas.

Diluir essa solução imediatamente antes da administração de acordo com as “Instruções para Diluição”.

Disponível em: <https://consultaremedios.com.br/azitromicina/bula>. Acesso em: 09 maio 2022.

O texto lido oferece instruções ao leitor sobre a dissolução de um antibiótico, Azitromicina, para que ele seja ministrado de forma injetável. Uma das marcas deste tipo de texto é o emprego de verbos no imperativo e no infinitivo.

São exemplos deste tipo textual: bulas de remédios, receitas e manuais de instrução.

3.3 Por que trabalhar com Textos Narrativos

Feita a diferenciação entre as tipologias textuais, voltaremos-nos agora aos textos narrativos. É bem verdade que se fôssemos perguntados sobre o tipo textual mais comum e mais simples, seríamos tentados a dizer que os textos narrativos aqui se encaixariam, uma vez que temos contato com eles desde quando éramos pequeninos. Mas é complexo afirmar que essa tipologia seja bem mais simples que as demais, pois os dados que coletamos em nossa pesquisa revelam ainda significativo número de estudantes que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem compreender bem a estrutura do texto narrativo.

Várias razões poderiam ser elencadas, dentre elas, o fato das leituras se darem pelo simples deleite, sem que se desse atenção aos elementos presentes. Também pode ter acontecido que, por desatenção ou lapso não se tenha compreendido bem seus elementos. Ou ainda, por razões diversas, pode ser que não se tenha desenvolvido um trabalho pontual de reconhecimento e aprimoramento dos elementos que constroem uma narrativa no decorrer da vivência escolar.

Dessa forma, trabalhar com narrativas, além de ser encantador, é algo necessário para que nossos adolescentes e jovens possam avançar nas estruturas mais básicas e possam vir a compreender as estruturas mais exigentes das outras tipologias.

3.3.1 Estrutura do Texto Narrativo

É chegado o momento de conhecermos de forma detalhada a estrutura do texto narrativo. Começamos tratando sobre a teoria desta tipologia e, em seguida, sobre os seus elementos. Com a colaboração de Fiorin e Savioli (2007) temos que:

Texto narrativo é aquele que relata as mudanças progressivas de estado que vão ocorrendo com as pessoas e as coisas através do tempo. Nesse tipo de texto, os episódios e os relatos estão organizados numa disposição tal que entre eles existe sempre uma relação de anterioridade ou de posterioridade. Essa relação de anterioridade ou posterioridade é sempre pertinente num texto narrativo, mesmo quando ela venha alterada na sua sequência linear por uma razão ou por outra. (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 289)

Os autores nos ajudam a entender a importância das relações temporais, evidenciando que nelas acontecerão mudanças e que o texto não é linear, mas passível de uma dinamicidade que deixa este tipo textual interessante pela quebra da mesmice numa relação de anterioridade e posterioridade comuns a textos narrativos.

Diante disso, para que as relações existentes dentro de um texto narrativo sejam entendidas, é preciso que entendamos melhor os elementos que os constituem, partindo do pressuposto de que “toda narrativa obedece a um esquema de constituição, de organização, que, salvo algumas alterações”, compreende partes bem definidas. Dessa forma, começamos tratando sobre a introdução:

I) Introdução ou Apresentação – corresponde ao momento inicial da narrativa, marcado por um estado de equilíbrio, em que tudo parece conformar-se à normalidade. Do ponto de vista da construção da narrativa, nesta parte, são indicadas as circunstâncias da história, ou seja, o local e o tempo em que decorrerá a ação e apresentadas as personagens principais (os protagonistas); tal apresentação se dá por meio de elementos descritivos (físicos, psicológicos, morais, e outros). Cria-se, assim, um cenário e um tempo para os personagens iniciarem suas ações; já se pode antecipar alguma direção para o enredo da narrativa. É, portanto, o segmento da ordem existente. (BRASIL, 2008, p.44)

Conforme o exposto, o enredo de um texto narrativo só é possível a partir da criação de um cenário para a atuação dos personagens. É mister notar que este início é marcado pela tranquilidade, normalidade, sem uma problemática aparente. Surgem apenas as noções de tempo, espaço e os personagens principais.

A partir do momento que os personagens começam a atuar efetivamente, inicia-se o desenvolvimento e com ele a complicação. O prosseguimento do texto sofrerá a interrupção da situação de tranquilidade e dará espaço a um conflito que não será estanque, mas sofrerá uma gradação.

II) O segundo momento – Desenvolvimento e Complicação – corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem e com a intervenção do(s) protagonistas. Corresponde, ainda, ao bloco em que se instala o conflito, a complicação ou a quebra daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do(s) antagonista(s) – (personagem(ns) que, de alguma forma, tenta(m) impedir o protagonista de realizar seus projetos, normalmente positivos). É, portanto, o segmento da ordem perturbada. (BRASIL, 2008, p.44)

Conforme vimos, entram em cena o(s) antagonista(s) com a finalidade de desestabilizar, desfazer a situação de tranquilidade estabelecida no momento inicial da narrativa. Inicia-se a ordem perturbada que, por sua vez, não transcorre de forma linear. O conflito evolui numa ordem gradativa até atingir o seu ponto mais alto, o clímax, preparando para o restabelecimento da ordem com a resolução do conflito.

III) O terceiro momento – Clímax – corresponde ao bloco em que a narrativa chega ao momento crítico, ou seja, ao momento em que se viabiliza o desfecho da narrativa. IV) O quarto e último momento – Desfecho ou desenlace – corresponde ao segmento em que se dá a resolução do conflito. Dentro dos padrões convencionais, em geral, a narrativa acaba com um desfecho favorável. Daí o tradicional “final feliz”. Esse último bloco é o segmento da ordem restabelecida. (BRASIL, 2008, p.44)

Conforme visto, as narrativas têm sim um momento de maior tensão, fruto do agravamento do conflito. Mas, este ponto culminante prepara o texto para o seu final e para o retorno da situação de restabelecimento da ordem.

Entendermos essas partes e elementos é essencial para que, na condição de educadores, possamos explorá-los e torná-los claros aos nossos alunos, tornando o ensino em torno dessa temática aprofundado e interessante, desfazendo assim a ideia de superficial e sem sentido.

3.3.2 Os elementos de uma Narrativa na prática

Tivemos, anteriormente, a oportunidade de teorizar sobre os elementos constitutivos de uma narrativa e, a partir de agora, vislumbraremos todos estes elementos num exemplo concreto deste tipo de texto, pela análise de cada elemento.

O texto que propomos para análise é o de Carlos Drummond de Andrade, “Na cabeceira do rio”.

Na cabeceira do rio

Ouviu a queixa do rio e prometeu salvá-lo. Dali por diante ninguém mais despejaria monturo em suas águas. Contratou vigilantes, e ele próprio não fazia outra coisa senão postar-se à margem, espingarda a tiracolo, defendendo a pureza da linfa.

Seus auxiliares denunciaram que alguém, nas nascentes, turvava a água. Foi lá e verificou que um casal de micos se divertia corrompendo de todas as maneiras o fio d'água. Os animais fugiram para reaparecer à noite. E explicaram, antes que levassem tiro na barriga:

— Não fazemos por mal, apenas brincamos. Que pode um mico fazer para se divertir, senão imitar vocês?

— A mim vocês não imitam, pois estou justamente lutando para proteger este rio.

— Já não se pode nem imitar — observaram os micos, fugindo outra vez. — O homem é um animal impossível. Agora deu para fazer o contrário.

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/search/label/CONTO>. Acesso em: 09 maio 2022.

O texto lido apresenta todos os elementos que compõem uma narrativa, a saber:

A primeira ponderação é sobre a existência de um narrador que, neste caso, apenas narra os fatos, sem participar efetivamente da história, o narrador-observador.

O parágrafo inicial, mostra uma situação de estabilidade dentro da normalidade, quando o que se fez foi o compromisso de defender o leito do rio.

No segundo parágrafo surge a complicação com a quebra da situação de tranquilidade pela ação dos antagonistas que voltam a poluir o rio.

Também vale ressaltar que todos os personagens já foram apresentados: homens e micos.

O local e o tempo já foram delimitados, respectivamente, na cabeceira do rio com acontecimentos que se dão durante um dia e uma noite.

Entre o terceiro e o quarto parágrafos, temos a incidência do clímax, pois a tensão aumenta quando se percebe que a ação não é de humanos e que estes são questionados por suas ações.

O desfecho e finalização encontram-se no último parágrafo com a resolução do conflito pela partida dos micos e o fechamento do texto, num retorno à situação de tranquilidade por se perceber que a imitação não seria a melhor estratégia.

Tendo estudado os elementos que compõem o texto narrativo, temos agora que nos utilizarmos de estratégias para que os estudantes os aprendam não de forma passiva, mas participando de todo o processo de construção do conhecimento de forma ativa, como protagonista.

4 ESTUDO ATIVO E PRÁTICO

Fazer com que os estudantes aprendam verdadeiramente é o papel da escola. Para tanto, novas estratégias são importantes, pois, à medida que o tempo e a escolarização avançam, é preciso que os alunos se utilizem cada vez mais de metodologias ativas de estudo para que aprendam de forma prática, percebendo a aplicação de seu aprendizado na sociedade em que vivem. Dessa forma, faz-se necessária a mediação do professor, conforme o que fora preconizado pelo escritor José Carlos Libâneo sobre o estudo ativo, promotor da assimilação e do desenvolvimento de habilidades.

O estudo ativo consiste, pois, de atividades dos alunos nas tarefas de observação e compreensão de fatos da vida diária ligados à matéria, no comportamento de atenção à explicação do professor, na conversação entre professor e alunos da classe, nos exercícios, no trabalho de discussão em grupo, no estudo dirigido individual, nas tarefas de casa etc. Tais atividades possibilitam a assimilação de conhecimentos e habilidades e por meio destes, o desenvolvimento das capacidades cognitivas como a percepção das coisas, o pensamento, a expressão do pensamento por palavras, o reconhecimento das propriedades e relações entre fatos e fenômenos da realidade. (LIBÂNEO, 2013, p. 113-114)

Diante do exposto, percebemos o quanto o estudo ativo, que leva o aluno a perceber a realidade que o cerca, é importante. Por meio dele o estudante percebe o valor do seu estudo em situações reais de aprendizagem e é levado a fazer a leitura da vida. O estudo ativo corrobora para que o aluno migre da função de mero espectador e se torne sujeito da sua aprendizagem a partir das relações em sala de aula.

O aluno é o principal sujeito de relações na sala de aula e precisa “*interagir*”, e só haverá espaço para isso, se realmente puder entrar em atividade, atuar. É necessário também que os professores estejam envolvidos e demonstrem espontaneidade e criatividade, pois permitindo que os alunos sejam interativos, é possível se falar em possibilidades de aquisição de conhecimento por meio de relações. Nesse caso, valorizam-se todas as participações e estimulam-se novas formas de ver determinadas situações – no próprio processo – que possibilitam novas (re)organizações dos saberes, e repensar das atitudes. (ALMEIDA, 2013, p. 9)

Segundo a autora, a interação e a participação ativa do estudante são essenciais para que eles sejam mais atuantes e ganhem bastantes e experiências ao longo dos percursos de aprendizagem. A forma que encontramos para oportunizar momentos como os defendidos, anteriormente, são as oficinas didáticas.

4.1 Oficinas Didáticas

Para que as relações interpessoais e as relações do conhecimento aconteçam de forma efetiva, ainda seguindo a premissa do estudo ativo, do protagonismo estudantil e da mediação do professor, são necessárias metodologias ativas capazes de mover as estruturas, criando diversificadas situações de aprendizagem. As oficinas didáticas conseguem ser este espaço de integração entre a teoria e a prática de forma dinâmica e contextualizada, proporcionando momentos de reflexão, de diálogo e, por conseguinte, de muita aprendizagem.

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato. (VIEIRA; VALQUIND, 2002, p.17).

Como vimos, a oficina, além de estabelecer uma comunicação mais eficaz, potencializa a descoberta das diferentes habilidades dos componentes de cada grupo, de modo que se ensina e aprende, concomitantemente. Cria-se entre os membros de cada equipe e entre as equipes adversárias, uma relação de respeito e de cooperação mútua para se atingir um denominador comum.

Assim nos afirma Vieira e Valquind (2002, p. 8) que “Nas Oficinas de Ensino, todos devem respeitar-se, pensar cooperativamente e resolver conjuntamente os problemas propostos. O compromisso, a colaboração e o afeto é o que possibilita a realização efetiva de uma Oficina de Ensino”.

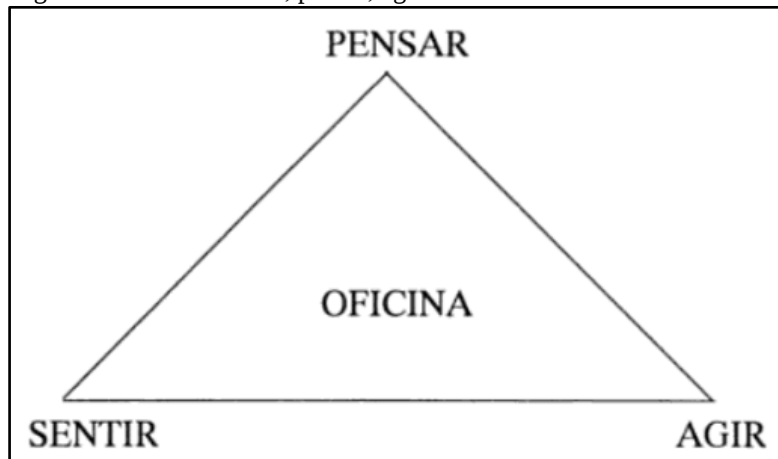
Outro fator a se levar em consideração para a importância da realização de oficinas é que elas tornam o trabalho bem mais intuitivo que dedutivo, levando o educando a descobrir a aplicabilidade de um conteúdo. Somente assim, conforme Vieira e Valquind (2002, p. 10), será possível “aproximar a sala de aula da vida”, impulsionando um novo agir pedagógico.

Porém é útil notar que nem todas as tentativas de trabalho em grupo podem ser denominadas de oficina, pois ela não se trata apenas de um espaço para se aprender fazendo, mas sobretudo de um lugar para a reflexão, defendido por Vieira e Valquind.

A proposta de oficina de ensino para ser séria, gratificante e inovadora necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos. Não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação. (VIEIRA; VALQUIND, 2002, p.12).

Para as autoras, é preciso, então, haver a problematização de situações que induzam ao pensamento e à sensibilidade diante das situações propostas. Dessa forma, haverá descoberta e cooperação mútua. Segundo elas, uma oficina deve ser "caracterizada como uma realidade que integra três instâncias", a saber:

Figura 1 – Oficinas: sentir, pensar, agir.



Fonte: Vieira e Valquind(2002, p. 12).

Conforme observamos, o defendido pelas autoras é que “o equilíbrio entre essas instâncias promoverá a relação entre a prática e a teoria na sala de aula”. Mas não somente elas defendem o tripé sentir – pensar – agir como forma de planejar e realizar bem as oficinas, e prova disso é que são reiteradas pelo parecer de Paviani e Fontana:

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78)

Em reforço ao proposto por Vieira e Valquind, as escritoras Paviani e Fontana reafirmam, então, a importância do fazer sentir, de conduzir ao pensamento e de provocar a ação durante o trabalho com oficinas. Dessa forma, acreditam que se possa ultrapassar os limites da cognição, buscando-se promover a reflexão e unir a teoria com a prática.

Assim sendo, uma boa oficina, estrategicamente pensada, deve extrapolar os horizontes de uma aula convencional se tornando “aula-oficina” enquanto “modalidade nova de ação e produção no espaço-tempo”.

Aula-oficina é uma nova modalidade de ação e produção neste espaço-tempo que: permite a criação de uma imagem real das situações-problema que envolvem os conteúdos; estimula o processo de qualificação do ensino, uma vez que possibilita realizar mudanças; adota metodologias que enfatizam procedimentos experimentais; e seleciona e organiza conteúdos de acordo com os critérios de funcionalidade, utilidade e interesse dos alunos. (VIEIRA; VALQUIND, 2002, p. 14)

Diante do exposto, podemos afirmar que uma oficina bem realizada oferecerá mais êxito que uma simples aula expositiva. Não queremos aqui entrar no mérito e questionar o valor desta última, mas atestar a eficácia das metodologias ativas presentes naquela, pois a oficina tem ainda o caráter de conduzir à experimentação. Mas, estas oficinas, também denominadas de pedagógicas, devem apresentar finalidades claras.

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78)

Seguindo a tônica dessa construção coletiva de saberes, defendida pelas autoras, e não mais a da simples transmissão do professor, os métodos utilizados em uma oficina são diversificados e práticos como apontam Paviani e Fontana (2009, p. 79) “As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas”.

Dessa forma, elas desmistificam a ideia de que as ações são extraordinárias e inéditas. Na verdade, são ações, muitas vezes, já praticadas, mas agora de uma forma bem mais direcionada e planejada.

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79)

As autoras defendem, então, a importância do planejamento para que as oficinas não sejam apenas aulas diferentes, mas possam, ser espaços de flexibilidade para os possíveis ajustes que surgirão dadas as situações-problemas enfrentadas durante as vivências no seu interior.

Um outro fator, que defendemos, é que os conteúdos abordados devem ser pontuais para a intervenção direta dos anseios e dificuldades dos estudantes. Dessa forma, as oficinas didáticas que proporemos para sanar as dificuldades de leitura e de desconhecimento dos

elementos da narrativa, foram planejadas privilegiando os 04 eixos da língua portuguesa para que o estudante receba formação integral.

4.2 Os Quatro Eixos da Língua

Realizar um trabalho baseado nos 04 eixos da língua portuguesa – oralidade, escrita, leitura e gramática – é primordial, pois não se pode mais privilegiar um eixo em detrimento de outro. Explorar todos é o caminho para uma formação mais completa e pontual. Conheçamos os eixos trabalhados nas oficinas:

4.2.1 Oralidade

É essencial que a oralidade tenha seu espaço no âmbito da sala de aula. É por meio dela, por exemplo, que vislumbraremos uma das formas de expressão do pensamento crítico dos estudantes que, imbuídos pelo desejo de expor o conhecimento adquirido, irão apresentar seus pareceres e conjecturas diante das leituras realizadas e/ou das ideias expostas.

Precisamos rever as práticas da mera oralização de textos (leitura pela leitura) para desfazermos a ideia de que o espaço de fala é amplamente propício ao erro, como nos aponta Antunes:

No que se refere às atividades em torno da oralidade, ainda se pode constatar: [...] uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial. (ANTUNES, 2003, p. 24-25)

Conforme vimos, é preciso que haja uma revisão das práticas, privilegiando o ensino da oralidade, inclusive, inclusive para evidenciar que os diferentes contextos exigirão do falante diferentes formas de expressar-se oralmente.

4.2.2 Escrita

Um outro cuidado da escola é para com o ensino da escrita. Cidadãos que escrevem bem têm mais possibilidades no mercado de trabalho e uma das missões da escola é inseri-los nele. O trabalho que vislumbramos realizar por meio de oficinas pedagógicas também

privilegia a prática da escrita dentro do percurso de aprendizagem. Isso é bom, pois uma escrita sistematizada, planejada e desenvolvida com múltiplos sentidos desfará os problemas no ensino deste quesito, pois problemas continuam sendo encontrados na tarefa de ensinar a escrita como nos aponta Antunes em suas observações:

No que se refere às atividades em torno da escrita, ainda se pode constatar: [...] a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia. (ANTUNES, 2003, p. 25-26)

Como bem defende a autora, a escrita não pode ser algo mecânico e desprovida de sentidos diversos, tornando-se alvo da mera memorização, mas deve ser algo que vá além das regras, gerando espaços para a criação, imaginação e dinamismo.

4.2.3 Leitura

Um outro papel fundamental da escola é o ensino da leitura. Esta, muitas vezes, foi trabalhada de forma periférica, sem o compromisso, ainda que inconsciente, da geração de novos e bons leitores que leem por motivos diversos, mas que também devem fazê-lo por prazer. Cabe à escola fazer com que os estudantes aprendam a “ler corretamente” como nos afirma Solé (1998):

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 32)

A escritora nos aponta a importância da leitura na formação de cidadãos autônomos ao mesmo tempo que evidencia o prejuízo causado àqueles que não conseguiram aprender a ler, sob o risco de terem que apenas trilhar os caminhos já percorridos por outros.

Antunes também corrobora com o que defendemos até então e com o que fora preconizado por Solé. Em suas análises e observações acerca do fazer educativo de alguns professores sobre o ensino da leitura, também presenciou práticas que não contribuíam o suficiente para seu aprendizado: “No que se refere às atividades de ensino da leitura, também se encontra ainda: [...] uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece

inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente. (ANTUNES, 2003, p. 25-26)

Segundo a autora, nesta citação, é preciso que a leitura tenha significados para vida fora da escola, colocando em pauta aquilo que gere interesse aos educandos, cumprindo assim sua função social.

Um outro aspecto observado pela autora é que pouco tempo se tem dedicado ao ensino da leitura ou ao seu deleite em sala de aula. Em sua obra, “Aula de português: encontro & interação” ela cita a pesquisa realizada por Lilian Martin da Silva (1986) sobre o tempo dedicado à leitura em sala de aula, junto a alunos de escolas públicas de Campinas. Perguntados se liam durante as aulas de português, os estudantes responderam de forma autêntica:

‘Nunca porque não sobrava tempo.’ ‘Nunca porque não dá tempo.’ ‘Nunca porque a professora achava que perderia muito tempo de aula.’ ‘Pouco, porque nos primeiros anos escolares eu fiz é muito exercício.’ ‘A professora dava a matéria, explicava e nunca deu uma aula de leitura.’ ‘A gente lia apenas o livro da matéria.’ Os professores se preocupam com a gramática e a redação.’ (SILVA, 1986 *apud* ANTUNES, 2003, p. 29)

Para a escritora, é incontestável, a partir dos depoimentos desses alunos, que o tempo e o trabalho dedicados à leitura sejam insuficientes e pouco abrangentes, uma vez que se limitam ao que está no livro didático.

4.2.4 Gramática

Um outro aspecto que merece reflexão, inclusive citado por um dos alunos pesquisados no quesito leitura, é o ensino da gramática. Vimos que, em detrimento de seu ensino, omitiam-se ou reduziam-se os tempos para a leitura. Esta é uma verdade que se presencia ainda hoje. Claro que trabalhar a análise linguística em sala de aula tem a sua importância, mas ela não pode ter mais importância que os demais eixos da língua. Dessa forma, Antunes encontrou ainda alguns desvios:

No que se refere a atividades em torno da gramática, pode-se constatar o ensino de: [...] uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com o marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só veem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes. (ANTUNES, 2003, p. 33)

Conforme nos aponta a autora, uma gramática excessivamente preocupada com o certo e o errado não contribui para amadurecimento do educando e para a expansão da compreensão da língua, pois esquece-se dos aspectos textuais e discursivos que têm muito mais importância.

Vale salientar que em nosso trabalho com as oficinas pedagógicas damos vez a gramática funcional, aquela que é aplicada de acordo com a situação, pois dessa forma consideramos ser menos enfadonho e interessante.

Tudo o que propomos até então visa o desenvolvimento de um comportamento autônomo por parte do estudante, levando-se em consideração aspectos emocionais e materiais, além dos intelectuais. Como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para que se conquiste essa autonomia, “é preciso considerar tanto o trabalho individual como o coletivo cooperativo” (BRASIL, 1998, p. 40). Dessa forma, temos:

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. (BRASIL, 1998, p.81)

Conforme visto, é preciso fazer com que o estudante se sinta cidadão ativo e participativo, sendo sujeito de sua aprendizagem e conferindo significado ao que se aprende. E para isso, é extremamente importante interagir com os envolvidos no processo, inclusive o professor que estará presente para auxiliar, provendo meios para a educação integral do estudante.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 A Pesquisa

Em nosso trabalho de pesquisa utilizamos sobretudo o método da pesquisa bibliográfica com o intuito de aprofundar alguns conceitos e embasar as práticas previstas em nossa proposta de intervenção que se dará por meio de oficinas didáticas de ensino.

Dessa forma, fizemos uma revisão de literatura que abordou alguns conceitos correlacionados com esta pesquisa, a saber: a relação entre os interlocutores, a leitura, o estudo ativo, as oficinas didáticas e a tipologia textual narrativa.

Nosso embasamento teórico se deu por meio dos contributos de Antunes (2003), Cafiero (2010), Campedellie Souza (1999), Costa (2001), Fiorin e Savioli (2007), Geraldi (2011), Marcuschi (2008), Solé (1998) dentre outros, no tocante aos aspectos que se referem à leitura, à formação de leitores e às tipologias textuais. Já Libâneo(2013), Almeida, (2013), Paviani e Fontana (2009) e Vieira e Valquind (2002) foram estudados quando os assuntos abordados foram estudo ativo e oficinas didáticas de ensino.

5.2 A contribuição das Avaliações Externas

O avanço nas teorias e metodologias na educação têm mudado significativamente o fazer educativo nas salas de aula do mundo todo. As antigas práticas deram lugar a uma metodologia de ensino voltada para a aprendizagem significativa, pautada na experimentação, extrapolando a dimensão da mera teoria.

Estas mudanças foram importantes para redirecionar o fazer educativo. Já não se olha mais para a turma toda de um só modo na premissa de tratar a todos igualmente, aplicando as mesmas técnicas e atividades para todos sem se levar em conta as peculiaridades e os diferentes níveis de aprendizagem de cada um.

Neste sentido, as avaliações externas de larga escala foram importantes instrumentos para este redirecionamento, uma vez que, a partir de seus relatórios foram possíveis ajustes no fazer educativo para que o ensino e aprendizagem se desse de forma mais abrangente, conforme nos afirma o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEDJ):

As avaliações em larga escala, de natureza externa, utilizam, mais frequentemente, testes compostos por itens de múltipla escolha por meio dos quais apenas uma habilidade é avaliada. Esse tipo de avaliação apresenta três objetivos básicos: (a) a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais; (b) o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação; e (c) a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas. (OLIVEIRA, 2008, p.9)

Como vimos, por meio de testes de múltipla escolha, habilidades são avaliadas com objetivos bem claros: formular políticas de melhoramento da educação; viabilizar a qualidade da educação; oferecer informações e impulsionar as relações de troca entre órgãos com vistas ao fortalecimento das ações dentro das escolas.

Além disso, os relatórios destas avaliações, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) fornecem dados para que se percebam as reais necessidades de aprendizagem. São dados a nível nacional, no primeiro caso, e dados estaduais, no segundo. A partir dos resultados fornecidos são montados rankings, gráficos, tabelas e materiais.

5.3 A coleta de dados

Tanto o SAEB quanto o SPAECE estabelecem escalas de proficiências bem semelhantes que funcionam como se fosse uma régua que faz a aferição do nível de proficiência dos alunos. Eles se encaixam de acordo com a pontuação que obtêm. Como os dados a nível estadual nos são mais próximos, trataremos, então, da escala de proficiência de língua portuguesa elaborada pelo SPAECE, analisando apenas os dados do 9º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 4 –Escala de Proficiência do SPAECE

Língua Portuguesa				
	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
5º ano EF	Até 125	De 125 a 175	De 175 a 225	Acima de 225
9º ano EF	Até 200	De 200 a 250	De 250 a 300	Acima de 300

Fonte: Lanzaolo (2021)⁴.

A definição da escala de proficiência do estudante faz com que seja possível enquadrá-lo quanto a sua proficiência de acordo com o seu nível de aprendizagem no tocante àquelas

⁴Disponível em: <https://ajuda.focoescola.com.br/hc/pt-br/articles/1500006212201-Qual-%C3%A9-a-escala-de-profici%C3%Aancia-do-SPAECE-#lingua-portuguesa>. Acesso em: 26 fev. 2023.

habilidades ou saberes. E uma vez enquadrados na escala de proficiência, é possível evidenciar-se os padrões de desempenho, conforme o quadro:

Quadro 5 – Padrões de desempenho do SPAECE.

Padrão de desempenho	Descrição
Muito crítico	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
Crítico	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
Intermediário	Este padrão reúne estudantes que revelam ter consolidado as habilidades e competências mínimas e essenciais esperadas para sua etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
Adequado	Este padrão agrupa estudantes que conseguiram desenvolver as habilidades e competências previstas para sua etapa de escolaridade ou possuem um desenvolvimento além do esperado. Esses estudantes precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: SEDUC (2019, p.20)⁵.

A observância do quadro com os padrões de desempenho do SPAECE, nos permite analisar melhor as dificuldades e potencialidades dos estudantes submetidos ao teste. Porém, querendo pormenorizar e deixar ainda mais claro estes padrões de desempenho, com base em nossa práxis cotidiana, podemos afirmar sobre os estudantes de cada nível:

a) Muito crítico (Até 200 na escala de proficiência) – Estudantes com nível de leitura muito baixo, sem compreensão e interpretação suficientes para a percepção do que é essencial e básico;

b) Crítico (De 200 a 250 na escala de proficiência) – Estudantes com nível baixo de leitura, desenvolvendo uma compreensão e interpretação limitadas sobre os textos lidos;

c) Intermediário (De 250 a 300 na escala de proficiência) – Estudantes com nível de leitura moderado, com compreensão e interpretação aceitáveis, mas em processo de aperfeiçoamento;

d) Adequado (De 300 acima na escala de proficiência) – Estudantes com nível de leitura de ótimo a excelente, com uma compreensão e interpretação em níveis bem mais aprofundados.

⁵Disponível em:

<https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/CE%20SPAECE%20ONLINE%202019%20SE%20WEB.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022

O reconhecimento destes níveis é muito importante para direcionar ou redirecionar a prática em sala de aula. De posse desses dados os professores iniciam um trabalho pontual de intervenção para que os estudantes migrem dos níveis mais baixos aos mais elevados, sempre visando tratar a todos de forma equitativa.

Diante do exposto, a nossa tentativa foi a de captar os dados mais precisos possíveis para embasar nossa pesquisa e demonstrar a necessidade de uma intervenção pontual. Baseado nas experiências vivenciadas por nós em salas de aulas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, buscamos dados mais exatos sobre o descritor/saber que trata sobre o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa em razão de seus baixos índices. O problema é que os dados fornecidos não nos foram suficientes, pois, em se tratando de SPAECE, especificamente, conseguimos dados a nível de Estado, de municípios, de CREDE's e de escolas, mas sobre os descritores/saberes classificados como críticos — aqueles cujos índices de erros foram maiores — de cada turma, não.

Na verdade, os dados por sala, inclusive a avaliação em si, não costumam ser tão democratizados e socializados. E nós precisávamos desses dados para atestar que os educandos ainda não dominavam toda a estrutura de um texto narrativo. Isso dificultou um pouco o nosso trabalho de pesquisa, pois precisávamos de evidências, inclusive, para justificar a importância deste nosso trabalho de pesquisa.

E como se não bastasse o fato de não encontrar o que precisávamos, o próprio descritor/saber em questão – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa – poderia evidenciar, ora um elemento, ora outro, e ficaria difícil mensurar se o educando, realmente não dominava o saber ou se não dominava um aspecto deste saber.

5.4 A escolha de Textos Narrativos

Na prática, percebíamos uma lacuna existente no trato com os textos narrativos. E, se fizéssemos os estudantes entenderem bem a estrutura desses tipos de texto, haveria grande probabilidade de que eles compreendessem melhor as estruturas de outros tipos e gêneros textuais.

Mas, certamente questionamentos do tipo – “Como é que estudantes chegam a esta série/ano sem compreender de forma detalhada a estrutura de um texto tão comum na tradição escolar?” – irão surgir, ao que podemos refutar com categoria, afirmando que esta tipologia

textual tem suas peculiaridades e, se não forem devidamente exploradas, deixarão lacunas pelos detalhes e complexidades que lhe são inerentes.

Além disso, havemos de considerar que não sabemos ao certo as questões diversas que podem ter levado a uma deficiência nessa aprendizagem, podendo ter acontecido de o trabalho nas séries anteriores não ter sido realizado da forma que deveria ser feito, não surtindo assim o efeito esperado: a aprendizagem significativa dos elementos que compõem o texto narrativo.

5.5 A Avaliação Diagnóstica

Dessa forma, precisávamos traçar uma estratégia para conseguir os dados de que precisávamos para seguir com nossa pesquisa. Então, nos valem do que tanto preconizam os estudiosos sobre avaliação, a possibilidade da aplicação de uma avaliação diagnóstica pela sua importância no processo de ensino e aprendizagem, mas também para conseguir dados precisos para nossa pesquisa. Ela é de grande relevância no processo como preconiza Carvalho (2018):

Além dos francos propósitos da avaliação educacional, declarada pelos entes governamentais, que a concebem como requisito para a melhoria da educação, a avaliação diagnóstica das habilidades de leitura tem como propósito garantir ao professor a atenção individualizada a cada aluno, por meio de seus resultados. (CARVALHO, 2018, p.59)

Como nos afirma o escritor, estes dados são preciosos, visto que, pode-se fazer uma análise minuciosa da situação de cada estudante para que novas providências sejam tomadas no sentido de fazer avançar àqueles que se encontram com dificuldades.

Seguindo essas premissas, e visando o levantamento de dados concretos para análise, elaboramos uma avaliação diagnóstica e a aplicamos numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental com a finalidade de detectar as potencialidades e inabilidades dos estudantes diante do saber em questão. Vale salientar que consideramos a iniciativa de aplicação de uma diagnóstica bem mais acertada, pois os dados sobre o item do SPAECE sobre o descritor/saber em questão não relatam de forma precisa o aspecto do saber abordado, uma vez que são várias as possibilidades de abordagem: tipo de narrador; espaço; tempo; personagens; introdução; desenvolvimento; conclusão; conflito gerador; clímax; e desfecho.

Dessa forma, o descritor/saber poderia ter sido considerado ou apontado como crítico pelos resultados do teste, mas não teríamos como saber que elemento o fez estar neste

patamar, pois os itens da avaliação não são disponibilizados para análise. Nesse sentido, a aplicação de um teste elaborado por nós, nos moldes, do SPAECE, mas abordando todas as nuances do saber, foi algo bem mais pontual, pois tornou-se possível mensurar os dados de forma bem mais precisa.

O motivo para a aplicação da avaliação diagnóstica não ter sido realizada numa turma de 9º ano, que é uma turma avaliada pela educação estadual no final do ciclo, é o fato de que a aplicação no 8º ano viabiliza o levantamento de dados, ainda no ano anterior à avaliação estadual, havendo assim mais tempo para que se façam intervenções e ocorra um avanço nos resultados.

A avaliação diagnóstica aplicada é composta por 08 questões de múltipla escolha a partir do texto “A raposa e o canção”, de Luís Câmara Cascudo. Nela são abordados conhecimentos acerca do narrador, dos personagens, das três partes de uma narrativa, das noções de tempo e espaço, bem como sobre o conflito, o clímax e o desfecho de um texto, apenas aspectos relativos ao descritor/saber.

Utilizando o Formulário do *Google*, aplicamos a avaliação numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental e obtivemos 45 respostas. Este mesmo Formulário nos ajudou na geração de gráficos a partir das respostas dadas. Vamos expô-los e descrevê-los analiticamente, com a finalidade de evidenciar as dificuldades existentes, mas também os conteúdos que já foram consolidados. Vejamos os materiais:

Figura 2 –Formulário de Avaliação Diagnóstica (cabeçalho + quantidade de respostas).

Fonte: Elaborado pelo autor⁶.

⁶Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1-8Ys9pWMbvCvBjjZMMk1c58u1YSo2Wg1vNEJzK0Cc-Y/edit#responses>. Acesso em: 08 jun. 2022.

Já no início da avaliação, os estudantes têm contato com as informações de que estão sendo submetidos a uma avaliação diagnóstica sobre um assunto específico da tipologia textual narrativa.

Figura 3 – Layout do texto trabalhado na Avaliação Diagnóstica.

LEIA O TEXTO PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES.

A RAPOSA E O CANCÃO

Passara a manhã chovendo, e o canção todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousado à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre canção enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o canção e fala:

— Comadre raposa, isto é um desaforo! Eu se fosse você não aguentava! Passava uma descompostura!...

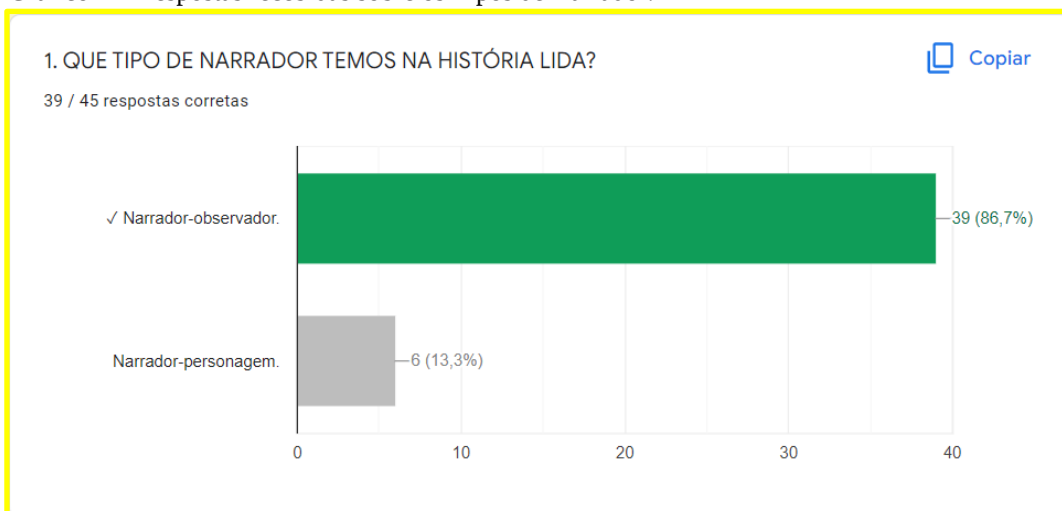
A raposa abre a boca num impropério terrível contra a criançada. O canção voa, pousa triunfantemente num galho e ajuda a vaiá-la...

CASCUDO, Luís Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A escolha deste texto se deu pelo fato de ele ser curto e congregar todos os elementos supracitados, além de oferecer uma leitura fluida e rápida aos respondentes, não oferecendo grandes dificuldades aos leitores.

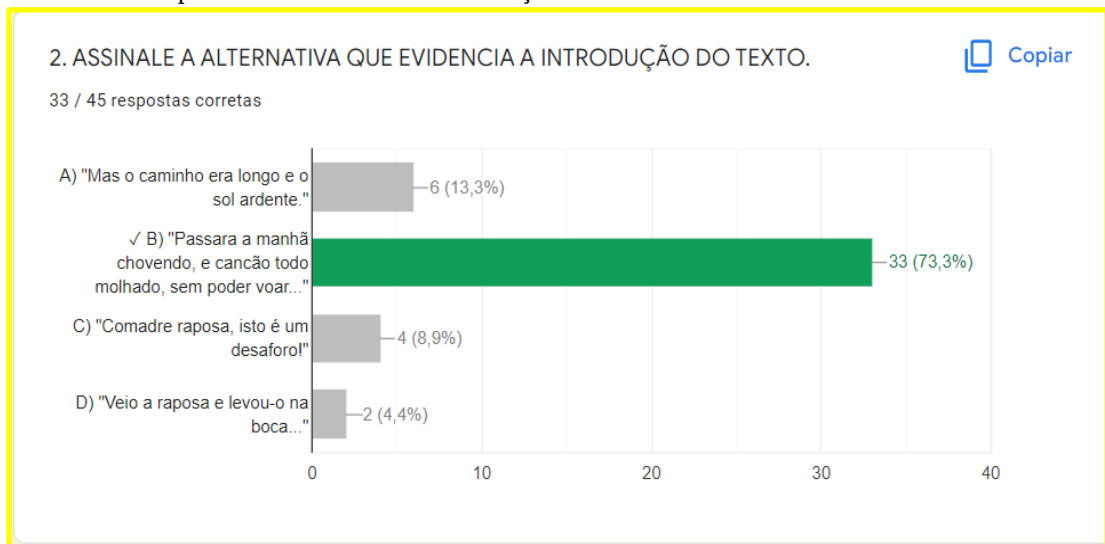
Gráfico 2 – Respostas recebidas sobre os Tipos de Narrador.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 2 apresenta informações acerca das respostas dadas sobre os tipos de narrador. Os resultados nos mostram que, dos 45 respondentes, 39 deles, representados pelo percentual de 86,7% reconheceram com segurança a presença de um narrador que se limita a contar a história sem participar dela. Dessa forma, podemos afirmar que o conhecimento acerca deste quesito está praticamente consolidado, precisando apenas de um direcionamento para que os poucos que assim não compreenderam, possam fazê-lo. Vale salientar que o reconhecimento da mediação do narrador em um texto narrativo é a compreensão do quanto este representa uma voz fundamental nesta tipologia textual.

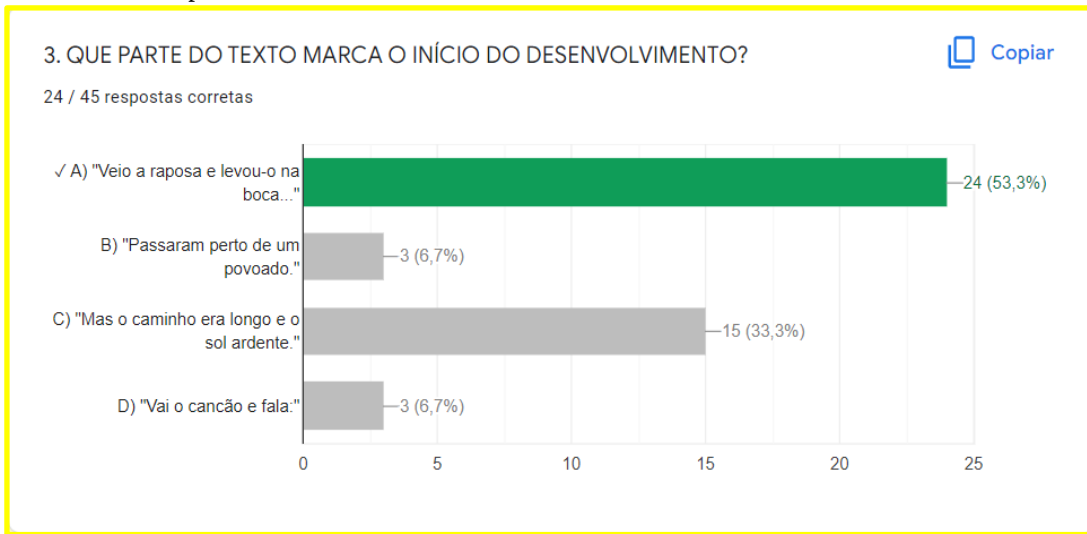
Gráfico 3 – Respostas recebidas sobre a Introdução do Texto.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao apresentar este questionamento, nosso intuito foi o de averiguar se os alunos percebem a situação inicial, introdutória e de tranquilidade de um texto. Os dados coletados e apresentados, no Gráfico 3, revelam que há ainda 12, dos 45 alunos, que não compreenderam bem que o texto “começa no seu início”. Este número é superior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) da turma. Apenas 73,3% têm noção do que foi perguntado nesta questão. Os resultados “advogam” por intervenções que organizem as ideias dos envolvidos e haja a promoção do conhecimento sobre o assunto.

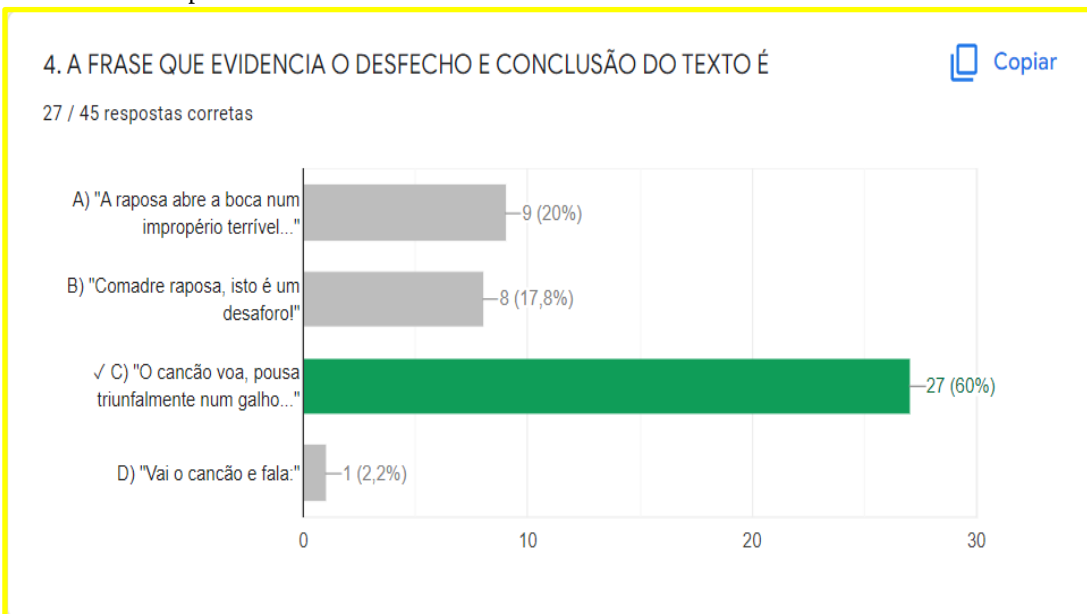
Gráfico 4 – Respostas recebidas sobre o Desenvolvimento do Texto.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A questão de número 3 da avaliação, que tratava sobre os conhecimentos acerca do desenvolvimento do texto, oferecia um pouco mais de complexidade, uma vez que ele (o desenvolvimento) nem sempre coincide com o início de um novo parágrafo, mas está diretamente ligado ao enredo, ao desenrolar das ações dos personagens. Diante disso, apenas 53,3% dos estudantes conseguiram compreender esse momento na história lida. Ficaram então, 46,7% dos alunos sem entender o exato momento em que as ações começam a se dar. Esse fato exige intervenção direta para que o montante de alunos ainda desinformados sobre o assunto, possam entendê-lo.

Gráfico 5 – Respostas recebidas sobre o Desfecho/Conclusão do Texto.



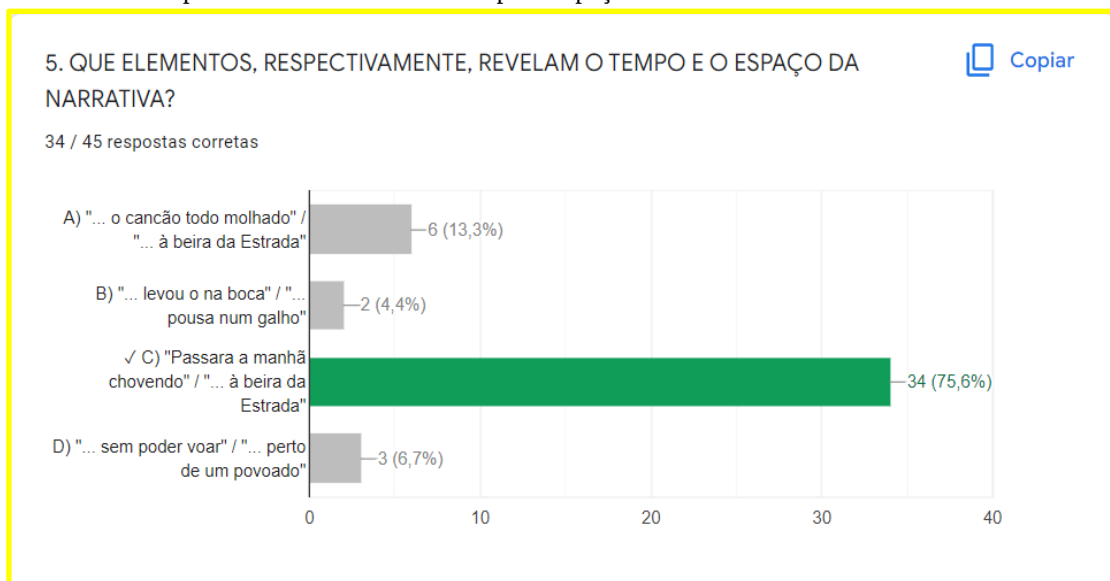
Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste Gráfico 5 temos a exposição das respostas da questão que tratava sobre o reconhecimento do desfecho do texto e sua finalização por meio da conclusão. Um montante de 60% dos educandos conseguiu atingir este nível de compreensão. Mas um percentual considerável de 40% precisa de atenção e direcionamento para entender que parágrafo final marca a finalização de um texto.

Compilando os resultados acerca do conhecimento das três partes, foi possível perceber que há a necessidade de se trabalhar melhor o desenvolvimento e a conclusão de textos, pois estes saberes não estão devidamente consolidados.

É bem verdade que a ordem das três partes aqui trabalhadas não é fixa e que alguns até preferem chamá-las de movimentos em razão de que, dependendo do gênero, podem ocorrer alterações na posição como, por exemplo, em histórias policiais, de terror ou de mistério, é possível se dar a antecipação do desenvolvimento até mesmo para antes da introdução, estrategicamente. Assim como, em romances e em alguns contos o desenvolvimento é enaltecido sem privilegiar uma introdução ou conclusão.

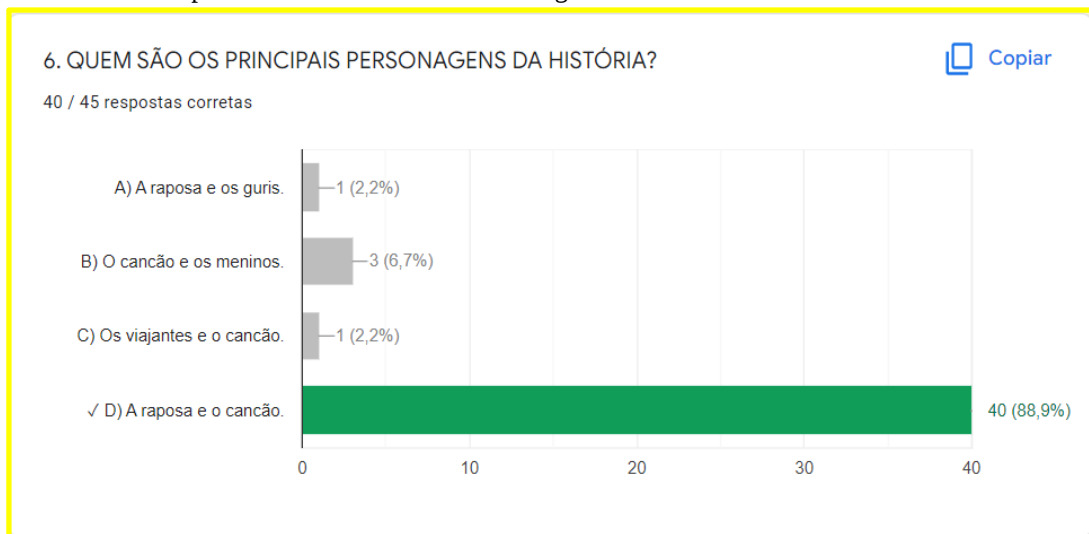
Gráfico 6 –Respostas recebidas sobre o Tempo e Espaço da Narrativa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os quesitos espaço e tempo também foram avaliados e os estudantes, conforme o Gráfico 6, numa ordem de 75,6% demonstraram conhecimento sobre o assunto, percebendo que ambos propiciam a criação de um cenário para que a história aconteça com a atuação dos personagens. Com os que não atingiram o nível de compreensão desejado, deve ser realizado um trabalho simples para colocá-los a par do assunto. Eles somam um número de 11 alunos apenas.

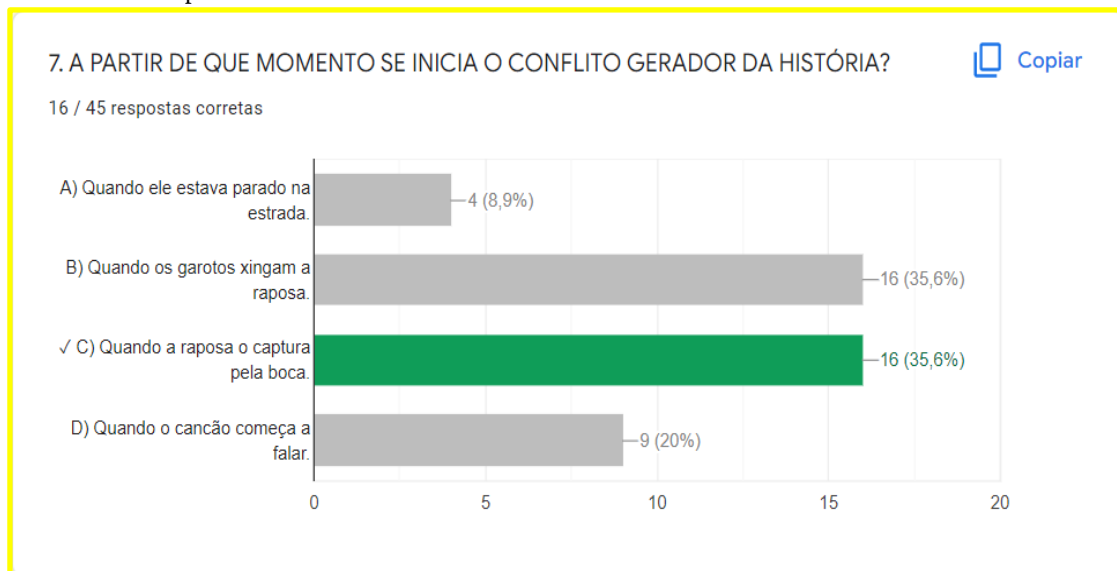
Gráfico 7 –Respostas recebidas sobre os Personagens do Texto.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 7 aponta os dados sobre a questão que trata dos personagens principais da história. Os alunos avaliados demonstraram bastante conhecimento sobre o assunto, com um aprendizado na ordem dos 88,9%. Dessa forma, este conhecimento está praticamente consolidado, pois apenas 5 alunos irão precisar de uma orientação pontual.

Gráfico 8 – Respostas recebidas sobre o Conflito Gerador da História.

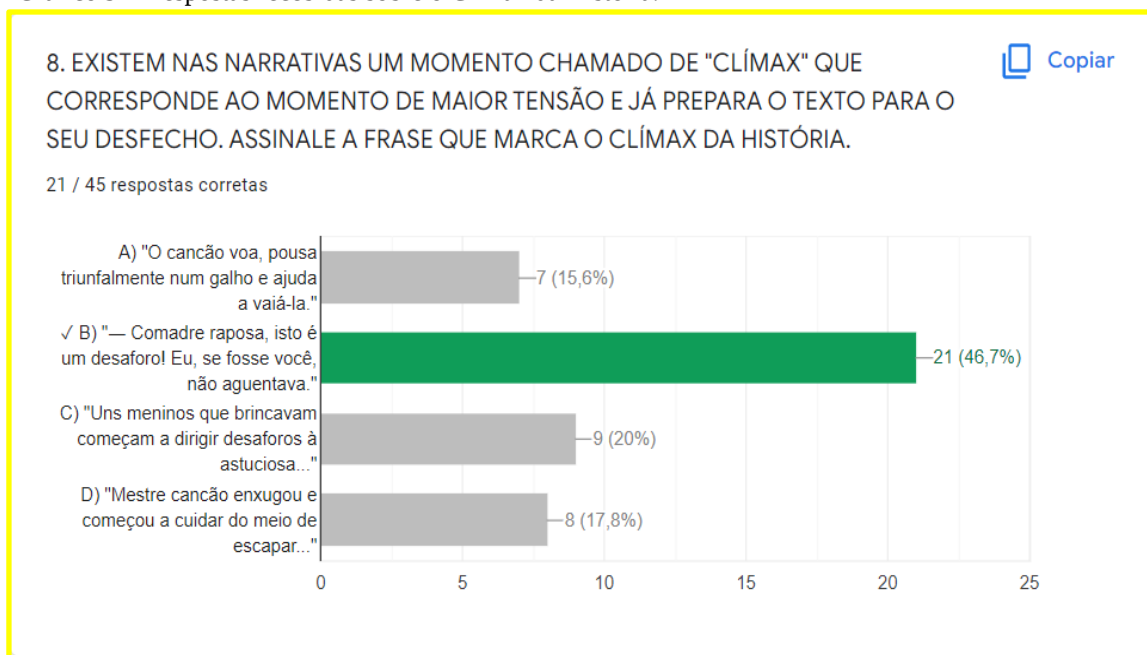


Fonte: Elaborado pelo autor.

Já no que diz respeito ao reconhecimento do conflito gerador do enredo, temos realmente um desafio bem maior, pois apenas 35,6% dos respondentes conseguiram compreender o exato momento da quebra da estabilidade/tranquilidade do texto. Os números apresentados por este gráfico são verdadeiramente alarmantes, uma vez que de 45, apenas 16

alunos conseguiram responder corretamente. Dessa forma, faz-se necessário um trabalho direcionado, se possível com metodologias ativas por meio de oficinas, que possa deixar bem claro este quesito para os educandos. É importante que eles percebam que não se é possível falar em narrativa, sem o conflito gerador.

Gráfico 9 – Respostas recebidas sobre o Clímax da História.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O reconhecimento sobre o fato de que o conflito não se dá de forma linear, mas que sofre uma gradação até atingir seu ponto mais alto, o clímax, também merece uma atenção especial, pois os dados fornecidos pelo Gráfico 9, revelam que apenas 46,7% dos alunos conseguiram compreender verdadeiramente este fenômeno. Dessa forma, um trabalho direcionado e pontual deve ser feito para prover o reconhecimento do conflito e do clímax como elementos essenciais na maioria dos textos narrativos.

Figura 4 – Questões com maior Índice de Erros.

Perguntas erradas com frequência ?	
Pergunta	Respostas corretas
7. A PARTIR DE QUE MOMENTO SE INICIA O CONFLITO GERADOR DA HISTÓRIA?	16 / 45
8. EXISTEM NAS NARRATIVAS UM MOMENTO CHAMADO DE "CLÍMAX" QUE CORRESPONDE AO MOMENTO DE MAIOR TENSÃO E JÁ PREPARA O TEXTO PARA O SEU DESFECHO. ASSINALE A FRASE QUE MARCA O CLÍMAX DA HISTÓRIA.	21 / 45

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 4 compila os resultados das questões que apresentaram maior incidência de erros pelos alunos. As questões 7 e 8 que tratavam, respectivamente, do conflito e do clímax chamaram a atenção pelos baixos índices de acertos. Apenas 16 estudantes reconheceram o conflito gerador do enredo, enquanto 21 demonstraram conhecimento sobre o clímax, de um total de 45 alunos.

5.6 Ratificação de uma dificuldade

Ainda tratando sobre este tema, e como forma de ratificar as informações que prestamos, anteriormente, tivemos a alegria de ingressar, por meio de concurso público, na Rede Estadual de Ensino e, lá chegando, para trabalhar agora com o Ensino Médio em tempo integral, fomos designados para trabalhar com as primeiras séries, cujos alunos eram egressos dos 9º anos das escolas municipais.

A Rede de Ensino do Estado do Ceará têm por hábito aplicar no início de cada semestre letivo, por meio do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU), uma plataforma focada na identificação de possíveis operações mentais por parte dos estudantes, uma avaliação diagnóstica baseada na Matriz de Saberes do SPAECE com vistas a detectar onde estão as maiores dificuldades para, por meio de ações junto às CREDE's propor ações que possam fazer a recomposição das aprendizagens.

E, na avaliação realizada pelos alunos das primeiras séries do Ensino Médio, no ano de 2022, constatou-se justamente aquilo que nos inquietou e motivou a realizar esta pesquisa: os estudantes perduram com a dificuldade de reconhecer o saber que envolve o conhecimento do trabalho com narrativas e sobre o conflito gerador do enredo. Vejamos no Quadro 6 fornecido pelo próprio sistema:

Quadro 6 – Percentuais de acertos por saberes do SPAECE / SISEDU – 1ª série do Ensino Médio.

SABER	PERCENTUAL DE ACERTO
S01 - Localizar informações explícitas em um texto	70,09%
S02 - Inferir informação em texto verbal	46,30%
S03 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	71,03%
S04 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais	66,67%
S05 - Identificar o tema ou assunto de um texto	56,48%
S06 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato	34,58%
S07 - Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.	31,78%
S09 - Reconhecer gêneros discursivos.	60,19%
S10 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	66,20%
S11 - Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	19,63%
S12 - Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	46,30%
S13 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	49,77%
S14 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade	36,28%
S15 - Identificar a tese de um texto.	61,11%
S16 - Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	39,81%
S18 - Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.	56,48%
S19_2022 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	50,93%
S20 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	29,17%
S21 - Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	46,30%
S22 - Reconhecer os efeitos de humor e ironia	27,78%
S23 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	40,74%

Fonte: SEDUC/SISEDU⁷.

Conforme nos mostra o Quadro 6, o saber de número 11 – reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador – foi o que apresentou os índices mais baixos de acertos. É perceptível pela marcação da cor de fundo da tabela, pois ele é o único marcado com a cor vermelha, mas também pelo percentual de acerto inferior a 20%. De um montante de 108 estudantes que se submeteram ao exame, apenas 21 deles lograram êxito na resolução do item que tratava sobre o saber em questão.

5.7 As Oficinas Didáticas

Diante de tudo que fora exposto e da constatação das dificuldades ora elencadas, pautamos o nosso trabalho de maneira que ele viesse a contribuir para amenizá-las ou até mesmo saná-las. Decidimos utilizar como estratégia de recomposição das aprendizagens, metodologias ativas, que pudessem gozar da mediação do professor, mas, sobretudo que

⁷Disponível em: https://sisedu.seduc.ce.gov.br/analytics/escola/1296/4/117/relatorio_percentual_descritores/. Acesso em: 02 fev. 2023.

colocassem os estudantes em posição de protagonismo, pesquisando, refletindo e construindo, em interação com os demais, o seu conhecimento.

Dessa forma, utilizamo-nos de oficinas didáticas de ensino voltadas apenas ao descritor/saber envolvido em nossa pesquisa: identificar o conflito gerador do enredo e reconhecer os elementos que constroem uma narrativa. Todos os pormenores foram distribuídos em 07 oficinas, cujo resumo apresentaremos agora:

Quadro 7 – Resumos das Oficinas Didáticas.

OFICINAS	RESUMO
Oficina 01	Nesta oficina, intitulada “A arte de narrar”, serão desenvolvidas ações no sentido de promover a leitura e proporcionar o contato com o texto narrativo por meio de uma contação de história e pela leitura de alguns textos narrativos. Não há, nela, ainda uma pretensão de aprofundar os elementos da narrativa, mas de propiciar um “primeiro contato” para que os estudantes, inconscientemente comecem a vislumbrar alguns elementos inerentes a uma narrativa. Ela será realizada durante 02h/a.
Oficina 02	Na oficina “O conto se apresenta” temos a intenção de apresentar um gênero textual pontual – o conto – por meio do texto de Moacyr Scliar, que trata sobre o assunto. Apresentando o conto, almejamos evidenciar os elementos da narrativa contidos neste gênero textual, mas também incentivar a leitura de contos diversos. Os alunos serão organizados em duplas e terão a oportunidade de ler silenciosamente e, em voz alta, outros 06 contos. A duração desta oficina será de 02h/a.
Oficina 03	A oficina de número 03 recebe título de “As três partes” e tem por objetivo desenvolver nos estudantes a noção sobre as três partes de um texto – introdução, desenvolvimento e conclusão – por meio de um trabalho realizado em 06 grupos distintos, com textos fatiados, durante 02h/a. Um texto será lido sem se respeitar a ordem de construção e os estudantes serão questionados sobre a falta de sentido do texto por ter sido lido dessa maneira. Nesta oficina, eles mesmos terão a oportunidade de organizar este texto (Uns perus pro senhor juiz) e um outro (O homem trocado) sem saber, inicialmente, que para fazê-lo estão desenvolvendo as noções de começo, meio e fim.
Oficina 04	Na oficina 04, “Eu sou narrador, num espaço, num tempo e com alguém”, temos o intuito de gerar a consciência da criação do cenário em histórias de modo geral pelo estabelecimento do local, do tempo e da presença dos personagens principais de uma narrativa apresentada por um narrador que pode ou não participar da história. O educador fará perguntas pontuais para gerar nos estudantes a reflexão sobre o assunto estudado. O trabalho realizado durante 02h/a terá como produto a criação do parágrafo inicial de um texto elaborado em duplas.
Oficina 05	A oficina número 05, de nome “Problema a vista”, tem por objetivo trabalhar sobre o saber mais crítico entre os estudantes avaliados, o conflito gerador. O trabalho desenvolvido evidenciará que as narrativas não são estanques, mas que são dinâmicas e “movimentadas” pelo surgimento de um conflito que quebra a situação de estabilidade e normalidade. Este conflito dá continuidade ao enredo pela ação interventora dos antagonistas (personagens que se opõem às ações iniciais) que desestabilizam a narrativa. Diante disso, os estudantes procurarão pela sala de aula, por fragmentos de textos com partes de tranquilidade e de conflito, escondidos pela sala. O produto desta oficina será a continuidade dos textos iniciados pelas duplas na oficina anterior. A duração desta oficina será de 02 h/a.
Oficina 06	Na oficina de número 06, que terá a duração de 02h/a, será realizado um trabalho sobre o

OFICINAS	RESUMO
	clímax e o desfecho. Nela, os estudantes serão levados a perceber que, instalado o conflito, este não se mantém estável, mas sofre uma gradação, de modo que, sucessivos acontecimentos agravam a sua situação até que ela atinja o ponto de maior tensão, chamado de clímax. Este prepara o texto para o seu desfecho. Dessa forma, os alunos serão divididos em 06 grupos e a cada um deles será entregue uma situação de conflito para que eles possam criar situações de agravamento das situações como, por exemplo: Briga num estádio de futebol, durante uma partida; Constrangimento durante um velório, após a chegada de uma amante do falecido; Desentendimento no pátio da escola, durante o recreio; Acidente de bicicleta, durante uma brincadeira entre amigos; Discussão entre duas amigas por conta de um namoradinho; Imprevistos durante uma festa de casamento. Depois que os alunos tiverem desenvolvido essa atividade, se reunirão novamente em duplas para finalizar o texto escrito nas duas últimas oficinas, construindo o clímax e o desfecho.
Oficina 07	Na oficina 07, os alunos farão a reescrita do texto, preparando todo o material para exposição na escola, onde serão expostos e lidos por todos que a fazem, valorizando a função social dos textos que devem circular e não ficar enclausurados sem que ninguém os leia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O proposto até aqui, como estratégia de intervenção pontual, tem por objetivo auxiliar na prática cotidiana dos professores de língua portuguesa, oferecendo a eles suporte para a realização de um trabalho minucioso, com metodologias ativas que farão a observância dos 04 eixos da língua e que, sobretudo, proporcionará aos educandos a possibilidade de construir seus conhecimentos e de fazerem válidas reflexões sobre seus percursos de aprendizagem durante todo o processo.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Conforme disséramos, como forma de intervir positivamente nos resultados ainda deficitários de alguns estudantes, diante de algumas habilidades do descritor/saber “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa”, propomos, então, uma intervenção a ser aplicada pelos professores de língua portuguesa, a partir do trabalho com 07 oficinas didáticas de ensino que tornarão o espaço de sala de aula mais produtivo e dinâmico. Socializaremos, a partir de agora, cada uma delas.

Quadro 8 –Planejamento da Oficina 01.

OFICINA 01 “A ARTE DE NARRAR”	
CONTEÚDO	Contação de uma história e leitura de alguns textos narrativos.
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental.
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	• Incentivar a leitura; • Proporcionar o contato com textos narrativos; • Explorar de forma superficial os elementos de uma narrativa.
METODOLOGIA	O professor deverá criar um ambiente agradável e convidativo com algumas frases sobre leitura, com um tapete ou esteira em que todos possam se sentar ao redor. Ao receber cortesmente os estudantes no local preparado, deve pedir que se sentem em formato de círculo ao redor da esteira/tapete. Deve dizer para eles que lhes contará uma história e que gostaria de escutá-los após a contação, seja comentando a história, seja contando algo parecido com o que aconteceu no texto que fora oralizado. Antes de iniciar a história “O homem nu”, de Fernando Sabino, ele deve fazer com eles uma predição a partir da exposição do título da narrativa com perguntas como: 1. “Ao ler este título, que coisas você acha que vão acontecer na história?” 2. “Em que contexto ou local ela se dará?” 3. “Que personagens você imagina que possam estar participando?” 4. “Haveria na história algum problema desencadeador?” 5. “Será que a história será contada por alguém que participou dela ou que apenas presenciou os acontecimentos?” Terminado este momento, o professor poderá mostrar algumas imagens que estão presentes na história, a saber: cédulas de dinheiro, pijama, edifício e elevador (ver Apêndice B). Novamente, pode perguntar o que eles acham que estes elementos têm a ver com a história que será contada. Concluído este momento, deve ser iniciada a contação da história. Terminada a contação, devem ser feitas perguntas como: 1. “O que acharam da história?”

	2. “As expectativas que vocês fizeram sobre o texto foram concretizadas?” Deve-se permitir que eles falem à vontade fazendo-se o controle dos turnos de fala. Em seguida, deve-se perguntar se eles conhecem alguma história semelhante e solicitar-lhes que compartilhem com os colegas. A oficina deve ser encerrada com alguns arremates a partir das perguntas iniciais, alertando para o fato de que alguém presenciou o acontecido e o narrou (narrador); chamando a atenção para o cenário criado para o acontecimento da história (espaço e tempo); mostrando a atuação dos participantes (personagens); evidenciando a existência de um problema que desencadeou a narrativa (conflito gerador); chamando a atenção para finalização da história (desfecho). Todos esses elementos devem ser mencionados sem muita pressão nem aprofundamento, mas apenas para que eles compreendam a estrutura da história.
RECURSOS	• Frases impressas(ver Apêndice A); • Alguns livros expostos; • Tapete; • Textos impressos; • Gravuras impressas (ver Apêndice B).
AVALIAÇÃO	O professor deverá observar o nível de atenção, curiosidade e exposição oral em todos os momentos da oficina. A atenção a esses pormenores fará com que a curiosidade por leituras deste tipo aflore. Concomitante a isso, ainda que, inconscientemente, serão percebidos os elementos de uma narrativa.

Com a proposição desta primeira oficina, queremos propiciar o contato com textos narrativos, por meio de leituras que promovam a reflexão acerca do que fora lido, embora ainda de forma bem artificial, apenas com o intuito de despertar a curiosidade do leitor e estimular o trabalho de mediação leitora, com vistas à formação de bons leitores. Para tanto, a contação de uma história constitui um elemento expressivo para que tudo aconteça conforme o planejado.

Quadro 9 – Planejamento da Oficina 02.

OFICINA 02 “O CONTO SE APRESENTA”	
CONTEÚDO	O gênero textual “Conto”
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	• Proporcionar o contato com o gênero textual “Conto”; • Tornar conhecido este gênero textual; • Incentivar a leitura de contos diversos.
METODOLOGIA	Ao realizar a acolhida dos estudantes, o docente deverá dizer que neste dia será dada prioridade a um gênero textual específico, o conto. Deve-se dizer ainda o sentido latino da palavra conto (<i>contare</i> = falar) e que se trata de uma narrativa breve de um fato real ou fantasioso. É importante mencionar que as demais informações sobre este

	gênero textual serão descobertas pela leitura do texto que lhes será apresentado Deve-se entregar, em formato impresso, o texto “O conto se apresenta”, de Moacyr Scliar. A leitura silenciosa deverá ser proposta para, em seguida, se fazer a proposição da leitura em voz alta por parte de alguns estudantes. Concluída essa ação, outros 06 textos distintos deverão ser dispostos numa esteira ou tapete no centro da sala de aula e o educador deverá pedir que se organizem em duplas e que cada uma delas escolha um texto que deve ser lido silenciosamente e depois em alta voz. Terminado este momento, uma tabela deverá ser entregue às duplas para que elas as preencham com as seguintes informações: Título do conto; autor; personagens; espaço; trama (O que se deu na história), caminho para perceber o conflito e seu clímax.
RECURSOS	• Textos impressos (ver Apêndice C); • Tapete; • Tabela impressa (ver Apêndice D).
AVALIAÇÃO	Deverão ser observados o nível de leitura, a adesão dos estudantes às proposições feitas e a capacidade de reconhecer os elementos citados no texto.

A oficina de número 02 propõe o contato com um gênero textual específico, o conto. A partir dele os estudantes compreenderão, de forma gradual, os elementos que são peculiares a uma narrativa no âmbito das três partes do texto, introdução, desenvolvimento e conclusão. Dessa forma, o preenchimento da tabela proposta, na parte prática da oficina, irá organizar e sistematizar o conhecimento que deverá ser apreendido ao final e sua realização.

Quadro 10 –Planejamento da Oficina 03.

OFICINA 03 “AS TRÊS PARTES”	
CONTEÚDO	Introdução, desenvolvimento e conclusão.
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVO	• Trabalhar as noções de começo, meio e fim.
METODOLOGIA	Para iniciar a oficina, deve-se fazer a leitura de um texto cuja ordem esteja completamente invertida, sem que se perceba de início o seu sentido e uma ordem de construção com uma situação de tranquilidade, que seria posteriormente quebrada e resolvida para que se chegasse ao “fechamento” do texto. Terminado esse passo, deve-se perguntar se os alunos conseguiram entender algo ou se havia alguma coisa estranha. O educador deverá deixar que eles se expressem livremente. Logo em seguida, deverá fundamentar que, para que os textos tenham sentido, é importante que sejam construídos em três partes bem definidas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Feito isso, o profissional deverá organizar a turma em 06 grupos. A cada grupo deverá ser entregue um envelope com dois textos “fatiados”, sendo um deles o texto lido pelo professor, “Uns perus pro seu juiz”, de Ruth Rocha, e um outro, “O homem trocado”, de Luís Fernando Veríssimo, para que os alunos definam a continuidade dos textos pelo estabelecimento da ordem correta. Para tanto, devem colar

	numa folha as partes do texto na ordem correta e lê-los para os demais colegas. Realizando de forma correta esta atividade, os estudantes estarão realizando um exercício de reconhecimento das três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão dos textos sem que seja preciso mensurá-los de imediato.
RECURSOS	• Textos devidamente cortados, aleatoriamente (ver Apêndice E); • Cartolinas de cores diferentes; • Envelopes; • Cola; • Papel A4.
AValiação	Para uma correta avaliação, devem ser observados: o empenho e atenção durante as atividades propostas e a socialização do produto encontrado por cada grupo, além da fluidez da leitura por cada equipe.

A terceira oficina se utilizará de uma estratégia pontual — a leitura de textos fora da ordem convencional — para que os estudantes percebam a importância de uma sequência textual. A utilização desta técnica os fará perceber que não terá sentido algum contar uma história começando pelo final ou por seu meio, mas somente, “começando do começo”. Assim sendo, é pelo restabelecimento da ordem correta do texto que os educandos compreenderão de forma precisa as noções de começo, meio e fim de um texto.

Quadro 11 – Planejamento da Oficina 04.

OFICINA 04 “EU SOU NARRADOR, NUM ESPAÇO, NUM TEMPO E COM ALGUÉM”	
CONTEÚDO	Narrador, espaço, tempo e personagens.
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	• Mobilizar a escrita consciente de alguns elementos que constroem a narrativa; • Propiciar o reconhecimento da criação de um cenário para a atuação dos personagens.
METODOLOGIA	Para iniciar a oficina uma sensibilização e algumas perguntas devem ser feitas: SUGESTÃO DE SENSIBILIZAÇÃO: A partir de todo o contato que tivemos com textos narrativos foi possível perceber que alguns elementos são essenciais para que a história aconteça: alguém que conte a história, participando ou não dela; a delimitação de um espaço para que ela aconteça; o momento/tempo em que se deu a história; e os personagens que vão atuar durante ela. SUGESTÃO DE PERGUNTAS A SEREM FEITAS ORALMENTE: 1. Os textos que nós lemos tinham um narrador? Ele participava ou apenas contava a história? 2. Nesses textos, em que locais (espaços) se deram as histórias?

	3. Em que momento (tempo) elas aconteceram? 4. Havia ou não personagens em cada uma delas? É preciso deixar que eles falem espontaneamente. Em seguida, deve-se agrupá-los em duplas para que construam o início de um texto, com tema livre, apresentando estes primeiros elementos.
RECURSOS	• Quadro branco; • Pincel para quadro branco; • Lápis; • Borracha; • Canetas; • Folha de redação.
AValiação	A avaliação desta atividade se dará pela análise dos fragmentos de textos escritos, observando-se se na composição dos textos, constam: narrador, espaço, tempo e personagens.

Na oficina de número 04 serão evidenciados os elementos essenciais à construção de um texto narrativo: a participação de um narrador e a atuação dos personagens em determinado local e tempo. Nesta oficina, eles perceberão que é necessária a criação de um cenário para o acontecimento dos fatos e ação dos personagens. É também a partir dela (oficina) que os estudantes iniciarão o trabalho de produção de texto para que compreendam na prática como tudo se dá.

Quadro 12 –Planejamento da Oficina 05.

OFICINA 05 “PROBLEMA A VISTA”	
CONTEÚDO	O conflito gerador do enredo.
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	• Evidenciar que toda narrativa apresenta um conflito que desencadeia a história; • Estabelecer as diferenças entre os momentos de tranquilidade e de conflito; • Produzir o conflito da história que eles iniciaram.
METODOLOGIA	Antes de iniciar esta oficina, o educador deve esconder fragmentos de textos pela sala. Nestes fragmentos ora devem estar situações de tranquilidade (início de textos), ora situações de conflito para que os estudantes percebam as diferenças entre o momento inicial de estabilidade e tranquilidade e a quebra dessa situação de equilíbrio, com o conflito. Os fragmentos devem ser lidos e os estudantes devem ser questionados sobre a situação retratada, se ela representa um momento de equilíbrio ou de conflito. Depois da identificação e mediação do educador, os alunos, nas mesmas duplas da oficina anterior, devem ser instigados a dar continuidade ao texto que iniciaram. Eles

	devem ser orientados a quebrar a situação de tranquilidade inicial com um conflito para dar prosseguimento à narrativa.
RECURSOS	• Fragmentos de textos impressos (ver Apêndice F); • Fita gomada; • Folha de redação; • Lápis; • Borracha; • Canetas.
AValiação	A avaliação desta atividade se dará pela análise dos textos escritos, observando-se se na composição deles houve a elaboração de um conflito.

A quinta oficina propõe o discernimento entre o momento inicial do texto—tranquilidade e estabilidade — e o momento em que se inicia o caos da narrativa, a problematização. Porém, apenas discernir não seria o suficiente para consolidar a aprendizagem sobre o assunto, portanto, os estudantes deverão, pela continuação de seus textos, iniciados na oficina anterior, estabelecer a “quebra” da estabilidade inicial, apresentando um conflito para suas narrativas.

Quadro 13 –Planejamento da Oficina 06.

OFICINA 06 AS COISAS FICAM MAIS “SÉRIAS”!	
CONTEÚDO	Clímax e desfecho
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	• Estabelecer o papel do clímax na narrativa; • Preparar o desfecho e a conclusão.
METODOLOGIA	O educador deverá iniciar a oficina, falando de toda a importância das oficinas anteriores pela compreensão que geraram no reconhecimento dos elementos de uma narrativa: presença de um narrador; atuação das personagens em determinado local e tempo; e a situação de estabilidade quebrada pelo conflito gerador. Ele deve dizer que é chegada a hora de dar mais um passo, entendendo que, enquanto a situação de equilíbrio inicial é estável, por sua vez, o conflito não o é, pois este sofre uma gradação até chegar a seu ponto culminante, o de maior tensão, chamado de clímax. E que, com o atingimento dele, prepara-se o desfecho e o encerramento do texto. Para realizar o trabalho, o profissional poderá anotar, estrategicamente, no quadro, a frase: “Não há nada que seja ruim que não possa piorar!”. Depois de anotá-la, pode perguntar aos estudantes o que isso tem a ver com o assunto desta oficina, com a finalidade de sondar o que eles pensam sobre o assunto. É preciso deixar que eles expressem o que pensam, até mesmo contando "causos" seus. Em seguida, a turma deve ser dividida em 06 grupos diferentes. A cada grupo deverá ser entregue um envelope envolvendo uma situação conflituosa, a saber:

	1) Briga num estádio de futebol, durante uma partida; 2) Constrangimento durante um velório, após a chegada de uma amante do falecido; 3) Desentendimento no pátio da escola, durante o recreio; 4) Acidente de bicicleta, durante uma brincadeira entre amigos; 5) Discussão entre duas amigas por conta de um namoradinho; 6) Imprevistos durante uma festa de casamento. Quando os estudantes, receberem a situação de conflito, deverão acrescentar, em forma de texto, outras situações que agravem a situação, numa espécie de gradação ascendente que irá culminar com seu ponto mais alto, o de maior tensão, o clímax. E, a partir dele, organizar um final para a história, o desfecho. Feito isso, cada grupo irá socializar seu produto, fazendo a leitura da situação de conflito, do clímax e do desfecho. Após esta atividade, os estudantes devem se reunir em duplas (as mesmas que têm se reunido para produzir o texto) e preparar o clímax e desfecho para os textos iniciados na quarta oficina.
RECURSOS	• Quadro branco; • Pincel para quadro branco; • Folha de redação; • Lápis; • Borracha; • Canetas; • Envelope; • Textos impressos.
AVALIAÇÃO	A avaliação desta oficina se dará pela análise do produto proveniente dos grupos, observando se, na composição da continuação do texto, houve a elaboração de um clímax e de um desfecho.

A oficina de número 06 possibilitará o entendimento de que, uma vez instaurado o conflito, este não permanecerá estável, mas sofrerá um aumento gradual, fazendo com a situação fique ainda mais caótica e atinja seu ponto culminante, o clímax, viabilizando o desfecho da narrativa pelo restabelecimento da ordem. Os estudantes aprenderão bastante, agravando as situações de conflito propostas pelo professor, mas, sobretudo, quando derem continuidade aos textos outrora iniciados, providenciando clímax e desfecho.

Quadro 14 –Planejamento da Oficina 07.

OFICINA 07 “É HORA DE MOSTRAR OS MEUS ESCRITOS”	
CONTEÚDO	Revisão e preparação do texto para exposição.
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	• Acompanhar o processo de revisão e reescrita dos textos; • Preparar o material para exposição.

METODOLOGIA	Tendo feito uma “correção” dos textos produzidos, o educador deverá reunir os alunos em duplas e deve lhes acompanhar no processo de revisão e finalização de seus textos, dizendo que eles observem bem as anotações feitas por ele, que atentem para a concordância, regência e ortografia, mas que podem fazer as alterações que julgarem necessárias para que seus textos fiquem mais interessantes. A sugestão é de que após a finalização dos textos, o educador os receba e os selecione para exposição num painel de contos da turma que ficará disponível para que todos os alunos, funcionários e educadores da escola possam ler.
RECURSOS	• Textos “corrigidos”; • Folha de redação; • Lápis; • Borracha; • Canetas.
AVALIAÇÃO	A avaliação desta atividade se dará pela observação da atenção dada pelos estudantes durante todo o processo de composição, mas também pela análise do produto final, privilegiando-se muito mais as ideias e elementos que compõem a narrativa do que possíveis “erros” gramaticais.

A sétima e última oficina propõe a revisão gramatical dos textos produzidos com vistas à sua exposição para toda a comunidade escolar. Fazendo dessa forma, os estudantes e demais pessoas envolvidas terão a noção de que o todo o material confeccionado tem uma função social e não deve ficar restrito ao ambiente da sala de aula, mas deve ser visto e lido por todos para que estes possam se inspirar, fazer reflexões, mas também se divertir com os textos lidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho de pesquisa, encontramos-nos gratos e satisfeitos por todo o aprendizado que ele gerou, mas também pelo legado que ele deixará aos profissionais de língua portuguesa atuantes nas salas de aulas deste Brasil. Saber que tivemos a oportunidade de contribuir com materiais inéditos e concretos para o melhoramento do fazer educativo é algo muito gratificante.

É bem verdade que a realização de todo e qualquer trabalho de pesquisa demanda tempo e esforços para a sua realização. Conosco não foi diferente, pois, no seu decorrer, em alguns momentos faltaram dados precisos e noutros faltava tempo para a dedicação, dadas as demandas do dia a dia. Em alguns outros, faltavam coragem e inspiração, pois nem sempre estamos tão perspicazes e produtivos. Então, diante do desafio, “arregaçamos as mangas” e persistimos na labuta para que pudéssemos oferecer conteúdo útil à sociedade, após seu término.

A nossa motivação era a de que seria preciso levantar questões que até então não haviam sido propostas, buscando encontrar razões, mas sobretudo, visando encontrar soluções e oferecer caminhos para uma intervenção pontual e precisa que gerasse aprendizagem e crescimento. Com este intuito, não medimos esforços para pesquisar, analisar, refletir e agir, fazendo uma boa revisão de literatura, para embasar as teorias e procurar associá-las às práticas.

O fruto/produto de nossa pesquisa foi evidenciado pela análise dos dados da situação de leitura de estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio a nível nacional. Este estudo nos fez constatar o quanto ainda estamos a quem no quesito leitura, uma vez que no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio observamos declínios em vez de crescimento.

Conseguimos, com a ajuda dos resultados das avaliações de larga escala — ANRESC e SPAECE — mas também pelo nosso contato cotidiano em sala de aula, perceber a deficiência numa turma de 9º ano de uma escola pública da rede municipal de ensino no que concerne ao reconhecimento do conflito gerador do enredo e dos elementos que compõem uma narrativa. Os dados coletados foram ainda insuficientes para embasar nossa pesquisa, pois não ressaltavam que aspectos do referido saber apresentavam maior incidência de erros.

Dessa forma, decidimos elaborar, aplicar e compilar os dados de que precisávamos sobre o saber supracitado, por meio de uma avaliação diagnóstica que averiguasse os níveis de aprendizagem sobre as várias nuances possíveis acerca da estrutura e composição de textos da

tipologia em questão: narrador; tempo; espaço; personagens; conflito gerador; clímax e desfecho. Todos eles desenvolvidos no âmbito das três partes de um texto, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Havendo conseguido os dados necessários, nosso intuito foi o de intervir diretamente no ponto central da questão para poder resolvê-lo. Dessa forma, iniciamos um trabalho de montagem de oficinas didáticas de ensino para que os estudantes tivessem a oportunidade de aprender de uma forma mais dinâmica por meio do estudo ativo e de metodologias ativas simples e eficazes.

Montamos ao todo 07 oficinas, cada uma delas atentando de forma precisa para aspectos ligados ao texto narrativo, explorando; a arte de narrar; o gênero textual conto; o desenvolvimento das três partes de um texto; o papel do narrador; as noções de tempo e de espaço; a atuação dos personagens; a instauração de um problema; agravamento do conflito; o momento do clímax; e o desfecho. Todas as ações foram pensadas, privilegiando os 04 eixos da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita e gramática com vistas à formação integral dos envolvidos.

Na verdade, a pesquisa que realizamos, não expôs uma situação, apenas, mas teve a preocupação de contribuir com um aprofundamento sobre o tema, pois quanto mais se conhece, melhor se transmite. Em nossa visão, é preciso um maior detalhamento para que se compreenda verdadeiramente aquilo que concerne ao tema. Porém, somente isso não atende às demandas atuais, fazem-se necessárias estratégias que abordem de forma mais abrangente e dinâmica os conteúdos estudados. Somente assim, se tornará possível perceber o processo de ensino e aprendizagem com algo bem mais palpável e significativo.

Neste sentido, fizemos questão de enfatizar a importância da atuação do professor como mediador do conhecimento, mas também como estimulador do protagonismo na formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de ler e sentir o mundo que os cerca. Dessa forma, enalteçamos também o valor da leitura na abertura de novos caminhos. Ela não deve ser encarada e trabalhada numa perspectiva de passividade, mas criando espaços para novas interpretações, vivências e intervenções na sociedade.

Por essa razão, nossa defesa é a de que o ensino e aprendizagem que se dá dentro e fora de sala de aula não seja algo estático nem tampouco estanque, mas algo dinâmico, palpável e contagiante, realizado com metodologias ativas.

Acreditamos que este trabalho de pesquisa, por tudo que oferece, corrobora para que ofereçamos uma educação pública de qualidade. A aplicação das oficinas didáticas constitui novos caminhos para uma aprendizagem significativa em que o professor não será visto como

mero transmissor de conteúdos, mas como aquele que se coloca à disposição do crescimento de seus educandos no campo pessoal, coletivo, profissional e socioemocional. Ele e seus estudantes passam a interagir mais, o que faz com que haja mais conhecimento e aprendizagem entre os envolvidos, seguindo a premissa do aprendizado pela reflexão e pelo contato com a prática.

Ao propor as oficinas didáticas de ensino, almejamos ultrapassar os limites do simples trabalho de apresentação e resolução de questões, bastante comum na sala de aula, e focamos na busca por soluções. Para isso os estudantes assumem a condição de pesquisadores instigados por seu mestre que os estimula, apoia e auxilia.

Uma outra preocupação nossa foi a realização de um trabalho de parceria, pois, se realizado da forma como propusemos, há uma grande probabilidade de o trabalho gerar os frutos esperados. Vale salientar que estaremos em consonância com o que preconizam a educação estatual e nacional, privilegiando as competências e habilidades e não somente aspectos da gramática normativa da língua materna.

Por fim, acreditamos que a nossa proposta de ação e intervenção irá impactar positivamente na práxis das salas de aula do Brasil inteiro por oferecer meios para o desenvolvimento de um trabalho bem mais detalhado sobre o descritor/saber em questão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Jogos nas aulas de Português: linguagem, gramática e leitura I**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental**: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010. (Coleção explorando o ensino; v. 19)

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Produção de textos & usos da linguagem**: curso de redação. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CORRÊA, Hércules Toledo; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília, 2010. (Coleção explorando o ensino; v. 19).

COSTA, Flávio Moreira da (Org.). **Os 100 melhores contos de humor da literatura universal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LANZUOLO, Giulia. **Qual é a escala de proficiência do SPAECE?**. In: Plataforms Foco Escola, 07 abr. 2021. Disponível em: <https://ajuda.focoescola.com.br/hc/pt-br/articles/1500006212201-Qual-%C3%A9-a-escala-de-profici%C3%Aancia-do-SPAECE-#lingua-portuguesa>. Acesso em: 26 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita (Coord.). **Guia de elaboração de itens de língua portuguesa**. Juiz de Fora, MG: CAED UFJF, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/guia_de_elaboracao_de_itens_caed_0.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Moura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://silo.tips/download/oficinas-pedagogicas-relato-de-uma-experiencia>. Acesso em: 16 jun. 2022.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa**. 2. ed. Campina, SP: Pontes Editores, 2018.

SILVA, João Cojardo da. **Avaliação Diagnóstica - Tipologia Narrativa**. In: *Google Forms*, 30 maio 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/18Ys9pWMbvCvBjjZMMk1c58u1YSo2Wg1vNEJzK0Cc-Y/edit#responses>. Acesso em: 08 jun. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIEIRA, Elaine; VALQUIND, Lea. **“Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?”**. 4.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A – Materiais da Oficina 01 (Frases)

SUGESTÃO DE FRASES PARA O AMBIENTE:

FRASES	FONTES
<i>A leitura engrandece a alma.</i> (Voltaire)	CENTRO EDUCACIONAL ORIENTAR. A leitura engrandece a alma. 29 out. 2019. Disponível em: https://www.orientarcentroeducacional.com.br/noticias/a-leitura-engrandece-a-alma-voltaire.html . Acesso em: 16 jun. 2022.
<i>A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde.</i> (André Maurois)	CITAÇÕES E FRASES FAMOSAS. 12 nov. 2021. Disponível em: https://citacoes.in/citacoes/576854-andre-maurois-a-leitura-de-um-bom-livro-e-um-dialogo-incessante/ . Acesso em: 16 jun.2022.
<i>A leitura não deve ser mais do que um exercício para nos obrigar a pensar.</i> (Edward Gibbon)	CITAÇÕES E FRASES FAMOSAS. 02 nov. 2019. Disponível em: https://citacoes.in/citacoes/606749-edward-gibbon-a-leitura-nao-deve-ser-mais-do-que-um-exercicio-pa/ . Acesso em: 16 jun.2022.
<i>Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem.</i> (Mário Quintana)	O SEGREDO. 28 mai. 2019. Disponível em: https://osegreto.com.br/os-verdadeiros-analfabetos-sao-os-que-aprenderam-a-ler-e-nao-leem/ . Acesso em: 16 jun.2022.

Apêndice B – Materiais da Oficina 01 (Imagens)

Figura 5 –Cédulas de dinheiro.



Fonte: Internet⁸.

Figura 6 – Homem de pijama.



Fonte: Internet⁹.

⁸Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-os-segredos-das-cedulas-de-real-para-impedir-falsificacoes/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

⁹Disponível em: <https://www.intimiat.com.br/masculino/pijamas/pijama-masculino-curto-algodao-aberto-foxx-262131>. Acesso em: 01 jun. 2022.

Figura 7 – Edifício.



Fonte: Internet¹⁰.

Figura 8 – Elevador.



Fonte: Internet¹¹.

¹⁰Disponível em: <https://www.agmar.com.br/visualizacao-de-residencial-pronto/ler/30/edificio-yora>. Acesso em: 01 jun. 2022.

¹¹Disponível em: <https://www.boxtop.com.br/produto/elevador-de-passageiros-eletromecanico-sem-casa-de-maquinas/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

Apêndice C – Materiais da Oficina 02 (Textos)

TEXTO PRINCIPAL:

O Conto se Apresenta (Moacyr Scliar)

Olá!

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

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

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

Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de entro da gente. Faça o seguinte: feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que viviam nas cavernas, está sentada em redor da fogueira.

Eles têm medo do escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam, aqueles enormes tigres, e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que às vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho:

— Conte uma história para eles.

E ele conta. É uma história sobre um grande tigre que anda pelo céu e que de vez em quando come a lua. E a lua some. Mas a lua não é uma coisa muito boa para comer, de modo que lá pelas tantas o grande tigre bota a lua para fora de novo.

E ela aparece no céu, brilhante.

Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos na nossa cabeça. A boa idéia já estava dentro de nós; só que a gente não sabia. A gente tem muitas boas idéias, pode crer.

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

— Escreva uma história.

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

— Vá em frente, cara. Escreva uma história. Você vai gostar de escrever. E as pessoas vão gostar de ler. Histórias sobre deuses e criaturas fantásticas: até porque deuses e criaturas fantásticas podem ser inventados por qualquer pessoa.

O mundo da nossa imaginação é muito grande. Mas a nossa vida, a vida de cada dia, está cheia de emoções. E onde há emoção, pode haver conto. Onde há gente que sabe usar as palavras para emocionar pessoas, para transmitir idéias, existem escritores.

Alguns deles — grandes escritores — você vai conhecer agora. O José Paulo Paes, que já morreu, escrevia poemas, escrevia artigos, escrevia contos... Ele adorava crianças e adorava palavras: e, por causa disso, escreveu “A Revolta das Palavras”. Você já imaginou isso, as palavras se revoltando? Pois é. Se o Conto pode falar, as palavras podem se revoltar, não é verdade? Isso é o que José Paulo Paes diz. E depois tem o Milton Hatoum. Ele é do Norte, de Manaus. E escreve uma linda história que se passa em Xapuri, no Acre. E o Marcelo Coelho, que é jornalista, fala sobre o primeiro dia na escola. Lembram disso? Lembram do primeiro dia na escola? O Marcelo vai ajudar vocês a lembrar. Já o Drauzio Varella é médico, um grande médico que é também escritor. Mas os médicos, e os escritores, também tiveram infância, também fizeram travessuras, e é disso que o Drauzio vai falar para vocês.

E, já que eles estão aqui, posso ir embora, porque agora vocês estão em muito boa companhia. Vou em busca de outros garotos e outras garotas. Para quem vou me apresentar:

— Eu sou o Conto.

Disponível em: <https://dokumen.tips/education/texto-o-conto-se-apresenta-moacyr-scliar.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

TEXTOS SUGERIDOS:

TEXTO 01:

Oito nozes(Emilia Pardo Bazán)

Todas as noites depois do jantar o senhor das Baceleiras recebia na sua desconjuntada mesa da sala os seus fiéis parceiros de jogo; o médico, Dr. Juan da Mata; o padre, Padre Serafim; e o mestre da escola, Sr. Dionísio. Chegavam os três ao mesmo tempo e saudavam-no com idênticas palavras, bebiam o mesmo cálice de vinho que D. Ramón das Baceleiras lhes oferecia. E limpavam a boca com as costas da mão, à falta de guardanapos. Em seguida, o Padre Serafim, que era serviçal e hábil, acendia as velas, não sem antes arrumar o pavier com a espevitadeira prateada, e até às dez e meia disputavam, eles quatro, o ganho de alguns centavos. A essa hora os jogadores apanhavam na sala de entrada os tamancos, se a noite era chuvosa ou havia lodo nos caminhos esburacados, e dirigia-se cada qual pacificamente para o seu canto.

Duravam cinco anos estes encontros para o mais inofensivo dos passatempos, e já eram o único prazer do velho e bolorento senhor da aldeia, que passava a metade da vida pregado na sua poltrona pela gota e pelo reumatismo. Aquelas horinhas de jogo e de bate-papo davam algum interesse ao dia, que deslizava lento, interminável, prolongado pela solidão, pela quietude dominante e pelo tédio da velhice sem família, sem obrigações e sem ter o que fazer. Os três homens que vinham jogar com D. Ramón não eram nem sábios nem eloquentes no dedo de prosa, e nem sequer estavam a par do que ia pelo mundo; mas mesmo assim traziam notícias, boatos, opiniões, brincadeiras, manias e humorismo deste ou daquele; o Dr. Juan da Mata, pela sua profissão, recolhia aqui e ali a crónica do lugar, o mexerico das pessoas de roupa simples e das de jaquetas de rico – que o têm, e muito picante; o Padre Serafim encarregava-se da política maior, porque lia o "Correio espanhol" e estava a par dos pensamentos do Czar da Rússia e do imperador da Áustria; e quanto ao Sr. Dionísio, ele discordava enfaticamente do divino e do humano, e pelas malditas eleições conhecia de cor e salteado a política local. O senhor das Baceleiras tomava parte na conversa, tão à vontade que

seus pareceres eram ouvidos com respeito pelos três companheiros, habituados a nele ver o senhor – um ser superior, pois que nada fazia e vivia de rendas.

O senhor de Baceleiras era dono de muitas terras na aldeia e arredores. Se é verdade que se nasce proprietário, e que o instinto de conservação e defesa do adquirido é tão forte quanto a morte, desde os primitivos alvares do mundo, este instinto em ninguém se revelou mais vigoroso, nem arraigou-se com mais profundas raízes do que em D. Ramón. Amava com exagero e defendia com raiva a sua propriedade, como se tivesse uma prole considerável a quem transmiti-la e não estivesse, pelo inexorável decreto dos anos, prestes a deixar tudo o que tinha para a alegria de uns sobrinhos que viviam em Mondoñedo e não tinham visto o tio nem uma só vez na vida. Apesar de o momento em que se abandona a fazenda com a vida se aproximar, D. Ramón, sempre que a gota e a maldita perna permitiam, saía para examinar suas fazendas mais próximas, ver como o milho espigava, como a grama havia agradecido à rega, se os pinheiros medravam e se a noqueira estava mais carregada do que no ano anterior.

O dono tinha posto os seus olhos e coração nesta noqueira. Árvore como aquela não se encontrava num raio de quilómetros. Crescia o formoso exemplar à beira do caminho, em frente à taipa da casa dos Baceleiras e nas imediações de uma quinta semeada de batatas pertencente ao Dr. Juan da Mata, o médico. Por que, sendo a quinta do médico, o limite e a árvore eram de D. Ramón? Que o verifique quem conseguir desenrolar o inextricável emaranhado da subdividida propriedade rural galega. Ora, o caso foi que uma certa manhã, uma manhãzinha radiante de Outubro em que tudo no campo era paz e sossego, o senhor das Baceleiras, arrastando a perna mas cheio de ânimo, parou diante da noqueira e deslumbrou-se ao vê-la tão carregada de frutos. Em certos galhos, ao sol do meio-dia, viam-se mais nozes do que folhas, e sobre a erva que amaciava o limite de D. Ramón, algumas nozes já caídas, gordas e luzentes. Tentado esteve a apanhá-las, mas não o fez, por causa da perna. "Alberto me trará essas nozes mais tarde", pensou; e chegando em casa ordenou ao criado, satisfeito:

– Hoje no jantar, sobremesa de nozes frescas. E como no jantar as nozes não apareceram, ele interpelou Alberto. Alberto respondeu que foi apanhar as nozes caídas, mas não encontrou nenhuma no chão.

– Mas como se eu mesmo vi as nozes, e elas eram pelo menos uma dúzia! – desabafou, desanimado, o senhor de Baceleiras.

– Pois então as crianças devem ter apanhado... – respondeu Alberto, com a satisfação velhaca dos camponeses quando acontecem coisas que contrariam seus amos.

À hora do voltarete, o primeiro a chegar foi D. Juan da Mata. Ao entrar tirou um embrulho do bolso de sua velha jaqueta.

– Nozes frescas – murmurou ele com um sorriso triunfal, oferecendo a dádiva ao senhor, que ficou gelado.

– Nozes frescas! – murmurou. – E colheu-as de qual noqueira?

– Da nossa – reagiu o médico com a maior fleuma, colocando-as num prato, pois elas já vinham limpas e descascadas.

– Da nossa? Nossa qual, pode me dizer?

– Essa é boa! O Sr. D. Ramón não a conhece! Da grande, aquela do caminho... a que me faz sombra à plantação de batatas... e até que chega a prejudicá-las.

– Mas Dr. Juan, essa noqueira.... é tão sua quanto do Papa. Essa noqueira não é de outra pessoa que não esta aqui que está a falar consigo.

Caiu das nuvens o Dr. Juan da Mata ao escutar aquelas frases e o tom em que elas eram ditas. Era um velhinho seco como bacalhau, ágil e conservado por milagre, a despeito dos seus muitos anos, grande andarilho, carinhoso e sensível, embora gasto e contido à sua maneira; e o tom inesperado de D. Ramón sugeriu-lhe esta resposta ferina:

– Quer dizer que eu roubei as nozes que nem eram minhas? Então não é meu o que cai na minha propriedade, em cima das minhas batatas? Quer dizer que eu sou um ladrão?

Existe um ditado árabe muito sábio, evangelho do laconismo, que reza assim: "Antes de falar, a língua dá quatro voltas na boca." D. Ramón, para azar seu, esqueceu-se do provérbio naquela hora, se é que o conhecia, coisa que não posso afirmar; e dando rédeas à impaciência e à irritação, respondeu com o ar mais agressivo do mundo:

– O senhor pode me dizer como se chama alguém que se apodera do alheio sem o consentimento do dono? As nozes não eram suas; portanto, tire sua própria conclusão. – Dr. Juan da Mata recalcitou e, levantando-se num ímpeto e jogando as nozes, não na cara, mas na barriga e nas pernas de D. Ramón, gritou fora de si:

– Pois fique com essa porcaria das suas oito nozes... Que raios me partam se eu voltar alguma vez a pôr os pés onde me tratam de ladrão, seu... alma danada! Fique com Judas e que só venham aqui seus escravos, que eu sou uma pessoa tão decente quanto o senhor!

Ao sair como um foguete, o médico encontrou-se na escada de pedra com o Sr. Dionísio, o mestre-escola, a quem contou o que acabara de acontecer, gaguejando de raiva.

O mestre-escola entrou no refeitório com cara muito comprida, guardando um silêncio diplomático, a princípio. Mas D. Ramón deu logo vazão ao seu mau humor, contando-lhe o caso, e qual não foi a sua surpresa ao constatar que o Sr. Dionísio, com argumentações pedantes e desatinadas, e com argúcias e circunlóquios, vinha a dar toda a razão ao médico.

– Em meu humilde e meio eclipsado ponto de vista, desde logo – dizia o Sr. Dionísio, apertando os lábios – tenho de me inclinar a reconhecer que, se a terra ou a propriedade onde as nozes foram apesadas ou colhidas pertenciam por justa causa ao Dr. Juan da Mata, pois ele era respectiva e colegamente dono dos frutos.

Ao notar D. Ramón que também o mestre-escola o contradizia, ficou mais bravo e novas palavras imprudentes emitiu ele:

– Como? Então o Dr. Juan estava lá no seu direito? Pois vamos ver como sustenta ele este argumento perante os tribunais, caramba, vamos ver! Para mim, aqueles que defendem um ladrão de sua casta são.

Sr. Dionísio enrubescou. Toda a dignidade profissional subiu-lhe com o ao rosto e, com a língua emperrada de pura indignação, conseguiu balbuciar:

– Mais... devagar... mais... devagar... Modere-se, meu senhor... Eu retiro-me desta casa!

O padre, que cruzava a porta quando o mestre-escola ia a sair, encontrou o fidalgo chispando e rugindo como cratera de vulcão em plena ebulição. Que logo no dia seguinte iria interpor uma acusação judicial, e o médico que se virasse, pois que iria dar com os costados na cadeia! Frente ao arrebatamento do fidalgo, o Padre Serafim, excelente homem, um santo varão em toda a extensão da palavra, mas desses que, como se diz, vivem no mundo da lua, caiu na tolice de pespegar ao furibundo D. Ramón uns textos ascéticos e morais que tinham tanto a ver com as nozes como com as estrelas no céu; e os nervos já esticados do senhor – que era do tipo colérico, defeito de quase todos que sofrem de gota por terem o sangue muito ácido – simplesmente não suportaram o sermão do pároco. Desatinado e cego, D. Ramón tomou de seu cajado semimuleta e levantou-o contra o pregador, que, espavorido, saiu escada abaixo como um foguete, oferecendo aquele transe a Deus em resgate das suas culpas...

E assim acabou e se dissolveu, como sal na água, a tradicional partida de voltarete de D. Ramón das Baceleiras. Mas não acaba aqui a história das oito nozes, que mais não eram as que, despojadas da casaca verde e partidas para maior facilidade de comê-las, em má hora presenteou o médico.

Irritado mais ainda pelo aborrecimento de ter passado a noite inteira sozinho, e desejoso de vingança, D. Ramón entrou no dia seguinte com a acusação judicial contra o Dr. Juan da Mata, por motivo de roubo dos frutos. O médico suportou com brio a iniciativa; advogados e procuradores foram consultados; não houve acordo no julgamento e a cúria de Brigâncio apoderou-se do assunto e fez o fidalgo gastar um despropósito de dinheiro durante

os anos que durou a pendenga: milhares de pesetas suficientes para carregar de nozes um par de navios. E como o despeito e o pesar do fastio e da solidão produzissem em D. Ramón um ataque de gota mais forte dos que lhe eram comuns, e tivesse ele de chamar o Dr. Juan da Mata para lhe atender, este se negou, alegando que poderiam imputar-lhe a morte do seu adversário e inimigo. Com a falta do socorro oportuno, o fidalgo piorou e terminou entregando a alma muitíssimo a contragosto. O ano de sua morte foi de grande alegria para os meninos herdeiros da aldeia que comeram toda a colheita da venerável nogueira.

(BAZÁN, Emilia Pardo. **Oito nozes**. In: COSTA, Flávio Moreira da (Org.). Os 100 melhores contos de humor da literatura universal. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p. 504-506)

TEXTO 02:

O PAPAGAIO (João Simões Lopes Neto)

O reverendo Padre Bento de S. Bento – que o senhor talvez conhecesse, não? – era um Santo homem paciente – paciente! paciente! – como naquela época outro não houve.

Nos circos de burlantins muita cousa curiosa tenho apreciado: cachorros sábios, cabras que fazem provas, cavalos dançarinos e burros que a dente pegam o palhaço pelo... atrás das pantalonas; mas a paciência para esse ensino não pode comparar-se, não se pode, com a do reverendíssimo.

O Padre Bento, farto de aturar sacristãos e não querendo estragar a sua paciência, que estava-lhe na massa do corpo, resolveu dizer as suas missas... sozinho.

Preparava as galhetas, o missal etc.; depois pachorrentamente paramentava-se e pachorrentamente esperava a hora de officiar; chegada, encaminhava-se para o altar, e começava e concluía, parte por parte, tudo muito em ordem.

Mas o filé, o bem-bom, era quando entrava a ladainha: ele cantava o nome do soneto e uma vozinha esquisita, porém muito clara, respondia logo:

– O-o-a por nob-s!

E os fiéis, em seguida, pela pequena nave afora, acudiam ao estribilho:

– Ora pro nobis!

Dessas ladainhas assisti eu a muitas, na capelinha de S. Romualdo, que era próxima a nossa casa, na Vila de...

Agora sabem quem cantava as ladainhas do Padre Bento?

Era o Lorota, um papagaio amarelo, criado na gaiola e muito bem falante... com ele diverti-me muitas vezes:

– Lorota, da cá o pé!

E ele, ensinado pelo padre, respondia, amável!

Coitado!... O padre morreu e o Lorota, não tendo mais a quem dar contas, fugiu. Passaram-se os anos.

Uma vez, estava eu na Serra, numa espera de onça, quando senti – confesso, não medo, mas um arrepio de... frio – quando ouvi, nas profundezas do mato virgem, uma ladainha religiosa!...

E pausada, afinada, bem puxada em suma!

Seria um sonho?... Estaria eu errado na tocada das onças, e, em vez de estar na floresta cheia de bichos ferozes, estava na vizinhança de algum convento, de alguma capela, de alguma romaria?...

E a ladainha, compassada e cheia, vinha se aproximando:

– Bento S. Bento!

– Ora pro nobis!

– Santo Atanásio!

- Ora pro nobis!
- S. Romualdo!
- Ora pro nobis!

Eu mergulhava os olhos por entre os troncos, os cipós e as japecangas a ver se bispava uma cor de opa, uma luz de tocha, uma figura de gente; nada!

Nisto, a ladainha pousou nas arvores, por cima de mim. Pousou, sim, e o termo próprio, porque quem cantava era um bando de papagaios e quem puxava a ladainha era o papagaio do Padre Bento, era o Lorota!

A paciência do bicho!... Ensinar, direitinho, aos outros, a cantoria toda!... Pasma daquele espetáculo, e duvidando, quis tirar uma prova real, e perguntei para cima:

- Lorota? Dá cá o pé!...

Pois o papagaio conheceu a minha voz, conheceu, porque logo retrucou-me com a antiga resposta que ele sempre dava:

- Romualdo é bonito! Bonito!...

E como para obsequiar-me fez um – crr! – como aviso de comando e recomeçou a ladainha:

- Bento S. Bento!
- Ora pro nobis!
- Santo...

Nisto tremeu o mato com um berro pavoroso... o Lorota e seu bando bateu asas... e eu olhei em frente: a sete passos de distância estava agachada, de boca aberta, pronta para o salto, uma onça dourada, uma onça ruiva; uma onça de braça e meia de comprido!...

E na aragem do mato ainda soou um vozerio distante.

- Or... a pro no... bis!
- S... Ro... mual... do!
- Ora... pro... nobis!...

(LOPES NETO, João Simões. **O papagaio**. In: COSTA, Flávio Moreira da (Org.). Os 100 melhores contos de humor da literatura universal. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p. 333-335)

TEXTO 03:

O PERU DE NATAL (Mário de Andrade)

O nosso primeiro Natal de família, depois da morte de meu pai acontecida cinco meses antes, foi de consequências decisivas para a felicidade familiar. Nós sempre fôramos familiarmente felizes, nesse sentido muito abstrato da felicidade: gente honesta, sem crimes, lar sem brigas internas nem graves dificuldades econômicas. Mas, devido principalmente à natureza cinzenta de meu pai, ser desprovido de qualquer lirismo, de uma exemplaridade incapaz, acolchoado no medíocre, sempre nos faltara aquele aproveitamento da vida, aquele gosto pelas felicidades materiais, um vinho bom, uma estação de águas, aquisição de geladeira, coisas assim. Meu pai fora de um bom errado, quase dramático, o puro-sangue dos desmancha-prazeres.

Morreu meu pai, sentimos muito, etc. Quando chegamos nas proximidades do Natal, eu já estava que não podia mais pra afastar aquela memória obstruente do morto, que parecia ter sistematizado pra sempre a obrigação de uma lembrança dolorosa em cada almoço, em cada gesto mínimo da família. Uma vez que eu sugerira à mamãe a idéia dela ir ver uma fita no cinema, o que resultou foram lágrimas. Onde se viu ir ao cinema, de luto pesado! A dor já estava sendo cultivada pelas aparências, e eu, que sempre gostara apenas regularmente de meu

pai, mais por instinto de filho que por espontaneidade de amor, me via a ponto de aborrecer o bom do morto.

Foi decerto por isto que me nasceu, esta sim, espontaneamente, a idéia de fazer uma das minhas chamadas "loucuras". Essa fora aliás, e desde muito cedo, a minha esplêndida conquista contra o ambiente familiar. Desde cedinho, desde os tempos de ginásio, em que arranjava regularmente uma reprovação todos os anos; desde o beijo às escondidas, numa prima, aos dez anos, descoberto por Tia Velha, uma detestável de tia; e principalmente desde as lições que dei ou recebi, não sei, de uma criada de parentes: eu consegui no reformatório do lar e na vasta parentagem, a fama conciliatória de "louco". "É doido, coitado!" falavam. Meus pais falavam com certa tristeza condescendente, o resto da parentagem buscando exemplo para os filhos e provavelmente com aquele prazer dos que se convencem de alguma superioridade. Não tinham doidos entre os filhos. Pois foi o que me salvou, essa fama. Fiz tudo o que a vida me apresentou e o meu ser exigia para se realizar com integridade. E me deixaram fazer tudo, porque eu era doido, coitado. Resultou disso uma existência sem complexos, de que não posso me queixar um nada.

Era costume sempre, na família, a ceia de Natal. Ceia reles, já se imagina: ceia tipo meu pai, castanhas, figos, passas, depois da Missa do Galo. Empanturrados de amêndoas e nozes (quanto discutimos os três manos por causa dos quebra-nozes...), empanturrados de castanhas e monotonias, a gente se abraçava e ia pra cama. Foi lembrando isso que arrebentei com uma das minhas "loucuras":

— Bom, no Natal, quero comer peru.

Houve um desses espantos que ninguém não imagina. Logo minha tia solteirona e santa, que morava conosco, advertiu que não podíamos convidar ninguém por causa do luto.

— Mas quem falou de convidar ninguém! essa mania... Quando é que a gente já comeu peru em nossa vida! Peru aqui em casa é prato de festa, vem toda essa parentada do diabo...

— Meu filho, não fale assim...

— Pois falo, pronto!

E descarreguei minha gelada indiferença pela nossa parentagem infinita, diz-que vinda de bandeirantes, que bem me importa! Era mesmo o momento pra desenvolver minha teoria de doido, coitado, não perdi a ocasião. Me deu de sopetão uma ternura imensa por mamãe e titia, minhas duas mães, três com minha irmã, as três mães que sempre me divinizaram a vida. Era sempre aquilo: vinha aniversário de alguém e só então faziam peru naquela casa. Peru era prato de festa: uma imundície de parentes já preparados pela tradição, invadiam a casa por causa do peru, das empadinhas e dos doces. Minhas três mães, três dias antes já não sabiam da vida senão trabalhar, trabalhar no preparo de doces e frios finíssimos de bem feitos, a parentagem devorava tudo e ainda levava embrulhinhos pros que não tinham podido vir. As minhas três mães mal podiam de exaustas. Do peru, só no enterro dos ossos, no dia seguinte, é que mamãe com titia ainda provavam num naco de perna, vago, escuro, perdido no arroz alvo. E isso mesmo era mamãe quem servia, catava tudo pro velho e pros filhos. Na verdade ninguém sabia de fato o que era peru em nossa casa, peru resto de festa.

Não, não se convidava ninguém, era um peru pra nós, cinco pessoas. E havia de ser com duas farofas, a gorda com os miúdos, e a seca, douradinha, com bastante manteiga. Queria o papo recheado só com a farofa gorda, em que havíamos de juntar ameixa preta, nozes e um cálice de xerez, como aprendera na casa da Rose, muito minha companheira. Está claro que omiti onde aprendera a receita, mas todos desconfiaram. E ficaram logo naquele ar de incenso assoprado, se não seria tentação do Dianho aproveitar receita tão gostosa. E cerveja bem gelada, eu garantia quase gritando. É certo que com meus "gostos", já bastante afinados fora do lar, pensei primeiro num vinho bom, completamente francês. Mas a ternura por mamãe venceu o doido, mamãe adorava cerveja.

Quando acabei meus projetos, notei bem, todos estavam felicíssimos, num desejo danado de fazer aquela loucura em que eu estourara. Bem que sabiam, era loucura sim, mas todos se faziam imaginar que eu sozinho é que estava desejando muito aquilo e havia jeito fácil de empurrarem pra cima de mim a... culpa de seus desejos enormes. Sorriam se entreolhando, tímidos como pombas desgarradas, até que minha irmã resolveu o consentimento geral:

— É louco mesmo!...

Comprou-se o peru, fez-se o peru, etc. E depois de uma Missa do Galo bem mal rezada, se deu o nosso mais maravilhoso Natal. Fora engraçado: assim que me lembrara de que finalmente ia fazer mamãe comer peru, não fizera outra coisa aqueles dias que pensar nela, sentir ternura por ela, amar minha velhinha adorada. E meus manos também, estavam no mesmo ritmo violento de amor, todos dominados pela felicidade nova que o peru vinha imprimindo na família. De modo que, ainda disfarçando as coisas, deixei muito sossegado que mamãe cortasse todo o peito do peru. Um momento aliás, ela parou, feito fatias um dos lados do peito da ave, não resistindo àquelas leis de economia que sempre a tinham entorpecido numa quase pobreza sem razão.

— Não senhora, corte inteiro! Só eu como tudo isso!

Era mentira. O amor familiar estava por tal forma incandescente em mim, que até era capaz de comer pouco, só-pra que os outros quatro comessem demais. E o diapasão dos outros era o mesmo. Aquele peru comido a sós, redescobria em cada um o que a quotidianidade abafara por completo, amor, paixão de mãe, paixão de filhos. Deus me perdoe mas estou pensando em Jesus... Naquela casa de burgueses bem modestos, estava se realizando um milagre digno do Natal de um Deus. O peito do peru ficou inteiramente reduzido a fatias amplas.

— Eu que sirvo!

"É louco, mesmo" pois por que havia de servir, se sempre mamãe servira naquela casa! Entre risos, os grandes pratos cheios foram passados pra mim e principiei uma distribuição heróica, enquanto mandava meu mano servir a cerveja. Tomei conta logo de um pedaço admirável da "casca", cheio de gordura e pus no prato. E depois vastas fatias brancas. A voz severizada de mamãe cortou o espaço angustiado com que todos aspiravam pela sua parte no peru:

— Se lembre de seus manos, Juca!

Quando que ela havia de imaginar, a pobre! que aquele era o prato dela, da Mãe, da minha amiga maltratada, que sabia da Rose, que sabia meus crimes, a que eu só lembrava de comunicar o que fazia sofrer! O prato ficou sublime.

— Mamãe, este é o da senhora! Não! não passe não!

Foi quando ela não pode mais com tanta comoção e principiou chorando. Minha tia também, logo percebendo que o novo prato sublime seria o dela, entrou no refrão das lágrimas. E minha irmã, que jamais viu lágrima sem abrir a torneirinha também, se esparramou no choro. Então principiei dizendo muitos desaforos pra não chorar também, tinha dezenove anos... Diabo de família besta que via peru e chorava! coisas assim. Todos se esforçavam por sorrir, mas agora é que a alegria se tornara impossível. É que o pranto evocara por associação a imagem indesejável de meu pai morto. Meu pai, com sua figura cinzenta, vinha pra sempre estragar nosso Natal, fiquei danado.

Bom, principiou-se a comer em silêncio, lutosos, e o peru estava perfeito. A carne mansa, de um tecido muito tênue boiava fagueira entre os sabores das farofas e do presunto, de vez em quando ferida, inquietada e redesejada, pela intervenção mais violenta da ameixa preta e o estorvo petulante dos pedacinhos de noz. Mas papai sentado ali, gigantesco, incompleto, uma censura, uma chaga, uma incapacidade. E o peru, estava tão gostoso, mamãe por fim sabendo que peru era manjar mesmo digno do Jesusinho nascido.

Principiou uma luta baixa entre o peru e o vulto de papai. Imaginei que gabar o peru era fortalecê-lo na luta, e, está claro, eu tomara decididamente o partido do peru. Mas os defuntos têm meios visguentos, muito hipócritas de vencer: nem bem gabei o peru que a imagem de papai cresceu vitoriosa, insuportavelmente obstruidora.

— Só falta seu pai...

Eu nem comia, nem podia mais gostar daquele peru perfeito, tanto que me interessava aquela luta entre os dois mortos. Cheguei a odiar papai. E nem sei que inspiração genial, de repente me tornou hipócrita e político. Naquele instante que hoje me parece decisivo da nossa família, tomei aparentemente o partido de meu pai. Fingi, triste: —

É mesmo... Mas papai, que queria tanto bem a gente, que morreu de tanto trabalhar pra nós, papai lá no céu há de estar contente... (hesitei, mas resolvi não mencionar mais o peru) contente de ver nós todos reunidos em família.

E todos principiaram muito calmos, falando de papai. A imagem dele foi diminuindo, diminuindo e virou uma estrelinha brilhante do céu. Agora todos comiam o peru com sensualidade, porque papai fora muito bom, sempre se sacrificara tanto por nós, fora um santo que "vocês, meus filhos, nunca poderão pagar o que devem a seu pai", um santo. Papai virara santo, uma contemplação agradável, uma inestorvável estrelinha do céu. Não prejudicava mais ninguém, puro objeto de contemplação suave. O único morto ali era o peru, dominador, completamente vitorioso.

Minha mãe, minha tia, nós, todos alagados de felicidade. Ia escrever «felicidade gustativa», mas não era só isso não. Era uma felicidade maiúscula, um amor de todos, um esquecimento de outros parentescos distraidores do grande amor familiar. E foi, sei que foi aquele primeiro peru comido no recesso da família, o início de um amor novo, reacomodado, mais completo, mais rico e inventivo, mais complacente e cuidadoso de si. Nasceu de então uma felicidade familiar pra nós que, não sou exclusivista, alguns a terão assim grande, porém mais intensa que a nossa me é impossível conceber.

Mamãe comeu tanto peru que um momento imaginei, aquilo podia lhe fazer mal. Mas logo pensei: ah, que faça! mesmo que ela morra, mas pelo menos que uma vez na vida coma peru de verdade!

A tamanha falta de egoísmo me transportara o nosso infinito amor... Depois vieram umas uvas leves e uns doces, que lá na minha terra levam o nome de "bem-casados". Mas nem mesmo este nome perigoso se associou à lembrança de meu pai, que o peru já convertera em dignidade, em coisa certa, em culto puro de contemplação.

Levantamos. Eram quase duas horas, todos alegres, bambeados por duas garrafas de cerveja. Todos iam deitar, dormir ou mexer na cama, pouco importa, porque é bom uma insônia feliz. O diabo é que a Rose, católica antes de ser Rose, prometera me esperar com uma champanha. Pra poder sair, menti, falei que ia a uma festa de amigo, beijeí mamãe e pisquei pra ela, modo de contar onde é que ia e fazê-la sofrer seu bocado. As outras duas mulheres beijeí sem piscar. E agora, Rose!...

Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/perunatal.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

TEXTO 04:

HISTÓRIA DE UMA TRAÇA (Paulo Corrêa Lopes)

Conheci uma traça que se tornou espírita por ter passado uma temporada dentro de um volume de Allan Kardec.

Nunca vi espetáculo mais engraçado do que ouvi-la dissertar sobre a teoria da reencarnação para o aperfeiçoamento das almas.

Por mais que eu tentasse convencê-la do absurdo do espiritismo, nada pude conseguir. Parece que a traça sentia certo bem-estar íntimo.

Certa vez confessou-me:

– Numa vida anterior fui um elefante que vivia feliz nas florestas da Abissínia. Uma tarde, quando me dirigia a um lago para matar a sede, fui ferido em pleno coração pelo poeta Rimbaud, que negociava com marfim para esquecer seu sonho de poesia.

– Você, que me ouve, dizia-me, talvez já tenha sido um tigre e um dia será uma árvore.

Era uma traça terrível. Falava com tanto ardor que muitas vezes pensei que fosse amiga do vinho. Porém, verifiquei com o tempo que detestava a bebida porque o álcool ataca o fígado. Não era, como se vê, por virtude que não bebia.

Ainda me lembro do meu último encontro com a traça. Foi numa noite fria de agosto. O minuano soprava com tanta força que parecia um demônio em liberdade. Nesse encontro ela me falou sobre a loucura. Disse-me que a loucura se dá quando espírito de um morto encarna no corpo de um ser vivo. O espírito dono do corpo protesta contra o usurpador e o usurpador resiste; trava-se a luta e a luta é a loucura.

Depois dessa noite nunca mais a vi. Talvez a esta hora tenha voltado ao volume de Allan Kardec para resolver alguma dúvida que haja surgido em seu cérebro teimoso de traça.

(LOPES, Paulo Corrêa. **História de uma traça**. In: COSTA, Flávio Moreira da (Org.). Os 100 melhores contos de humor da literatura universal. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p. 448)

TEXTO 05:

O ARQUIVO(Victor Giudice)

No fim de um ano de trabalho, João obteve uma redução de quinze por cento em seus vencimentos. João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor.

Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

Agora João acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos. Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou.

Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

João preocupava-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe. Mas não desistia. Passou a trabalhar mais duas horas diárias.

Uma tarde, quase ao fim do expediente, foi chamado ao escritório principal.

Respirou descompassado.

— Seu João. Nossa firma tem uma grande dívida com o senhor.

João baixou a cabeça em sinal de modéstia.

— Sabemos de todos os seus esforços. É nosso desejo dar-lhe uma prova substancial de nosso reconhecimento.

O coração parava.

— Além de uma redução de dezesseis por cento em seu ordenado, resolvemos, na reunião de ontem, rebaixá-lo de posto.

A revelação deslumbrou-o. Todos sorriam.

— De hoje em diante, o senhor passará a auxiliar de contabilidade, com menos cinco dias de férias. Contente?

Radiante, João gaguejou alguma coisa ininteligível, cumprimentou a diretoria, voltou ao trabalho.

Nesta noite, João não pensou em nada. Dormiu pacífico, no silêncio do subúrbio.

Mais uma vez, mudou-se. Finalmente, deixara de jantar. O almoço reduzira-se a um sanduíche. Emagrecia, sentia-se mais leve, mais ágil. Não havia necessidade de muita roupa. Eliminara certas despesas inúteis, lavadeira, pensão.

Chegava em casa às onze da noite, levantava-se às três da madrugada. Esfarelava-se num trem e dois ônibus para garantir meia hora de antecedência. A vida foi passando, com novos prêmios.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho. Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

— Seu João. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.

O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:

— Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria.

O chefe não compreendeu:

— Mas seu João, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?

A emoção impediu qualquer resposta.

João afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.

João transformou-se num arquivo de metal.

(GIUDICE, Victor. **O arquivo**. In: COSTA, Flávio Moreira da (Org.). Os 100 melhores contos de humor da literatura universal. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p. 524-526)

TEXTO 06:

A PARTIDA (Osman Lins)

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha

impaciência. Eu queria deixar minha casa, minha avó e seus cuidados. Estava farto de chegar a horas certas, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir.

Ela vivia a comprar-me remédios, a censurar minha falta de modos, a olhar-me, a repetir conselhos que eu já sabia de cor. Era boa demais, intoleravelmente boa e amorosa e justa.

Na véspera da viagem, enquanto eu a ajudava a arrumar as coisas na mala, pensava que no dia seguinte estaria livre e imaginava o amplo mundo no qual iria desafogar-me: passeios, domingos sem missa, trabalho em vez de livros, mulheres nas praias, caras novas. Como tudo era fascinante! Que viesse logo. Que as horas corressem e eu me encontrasse imediatamente na posse de todos esses bens que me aguardavam. Que as horas voassem, voassem!

Percebi que minha avó não me olhava. A princípio, achei inexplicável ela fizesse isso, pois costumava fitar-me, longamente, com uma ternura que incomodava. Tive raiva do que me parecia um capricho e, como represália, fui para a cama.

Deixei a luz acesa. Sentia não sei que prazer em contar as vigas do teto, em olhar para a lâmpada. Desejava que nenhuma dessas coisas me afetasse e irritava-me por começar a entender que não conseguiria afastar-me delas sem emoção.

Minha avó fechara a mala e agora se movia, devagar, calada, fiel ao seu hábito de fazer arrumações tardias. A quietude da casa parecia triste e ficava mais nítida com os poucos ruídos aos quais me fixava: manso arrastar de chinelos, cuidadoso abrir e lento fechar de gavetas, o tique-taque do relógio, tilintar de talheres, de xícaras.

Por fim, ela veio ao meu quarto, curvou-se:

— Acordado?

Apanhou o lençol e ia cobrir-me (gostava disto, ainda hoje o faz quando a visito); mas pretextei calor, beijei sua mão enrugada e, antes que ela saísse, dei-lhe as costas.

Não consegui dormir. Continuava preso a outros rumores. E quando estes se esvaíam, indistintas imagens me apossavam. Edifícios imensos, opressivos, barulho de trens, luzes, tudo a afligir-me, persistente, desagradável — imagens de febre.

Sentei-me na cama, as têmporas batendo, o coração inchado, retendo uma alegria dolorosa, que mais parecia um anúncio de morte. As horas passavam, cantavam grilos, minha avó tossia e voltava-se no leito, as molas duras rangiam ao peso de seu corpo. A tosse passou, emudeceram as molas; ficaram só os grilos e os relógios. Deitei-me.

Passava de meia-noite quando a velha cama gemeu: minha avó levantava-se. Abriu de leve a porta de seu quarto, sempre de leve entrou no meu, veio chegando e ficou de pé junto a mim. Com que finalidade? — perguntava eu. Cobrir-me ainda? Repetir-me conselhos? Ouvi-a então soluçar e quase fui sacudido por um acesso de raiva. Ela estava olhando para mim e chorando como se eu fosse um cadáver — pensei. Mas eu não me parecia em nada com um morto, senão no estar deitado. Estava vivo, bem vivo, não ia morrer. Sentia-me a ponto de gritar. Que me deixasse em paz e fosse chorar longe, na sala, na cozinha, no quintal, mas longe de mim. Eu não estava morto.

Afinal, ela beijou-me a fronte e se afastou, abafando os soluços. Eu crispei as mãos nas grades de ferro da cama, sobre as quais apoiei a testa ardente. E adormeci.

Acordei pela madrugada. A princípio com tranquilidade, e logo com obstinação, quis novamente dormir. Inútil, o sono esgotara-se. Com precaução, acendi um fósforo: passava das três. Restavam-me, portanto, menos de duas horas, pois o trem chegaria às cinco. Veio-me então o desejo de não passar nem uma hora mais naquela casa. Partir, sem dizer nada, deixar quanto antes minhas cadeias de disciplina e de amor.

Com receio de fazer barulho, dirigi-me à cozinha, lavei o rosto, os dentes, penteiei-me e, voltando ao meu quarto, vesti-me. Calcei os sapatos, sentei-me um instante à beira da cama. Minha avó continuava dormindo. Deveria fugir ou falar com ela? Ora, algumas palavras... Que me custava acordá-la, dizer-lhe adeus?

Ela estava encolhida, pequenina, envolta numa coberta escura. Toquei-lhe no ombro, ela se moveu, descobriu-se. Quis levantar-se e eu procurei detê-la. Não era preciso, eu tomaria um café na estação. Esquecera de falar com um colega e, se fosse esperar, talvez não houvesse mais tempo. Ainda assim, levantou-se. Ralhava comigo por não tê-la despertado antes, acusava-se de ter dormido muito. Tentava sorrir.

Não sei por que motivo, retardei ainda a partida. Andei pela casa, cabisbaixo, à procura de objetos imaginários enquanto ela me seguia, abrigada em sua coberta. Eu sabia que desejava beijar-me, prender-se a mim, e à simples idéia desses gestos, estremeci. Como seria se, na hora do adeus, ela chorasse?

Enfim, beijei sua mão, bati-lhe de leve na cabeça. Creio mesmo que lhe surpreendi um gesto de aproximação, decerto na esperança de um abraço final. Esquivei-me, apanhei a maleta e, ao fazê-lo, lancei um rápido olhar para a mesa (cuidadosamente posta para dois, com a humilde louça dos grandes dias e a velha toalha branca, bordada, que só se usava em nossos aniversários.

Apêndice E – Materiais da Oficina 03 (Textos)**TEXTO 01 NA ORDEM CORRETA****Uns perus pro seu juiz (Ruth Rocha)**

Era uma vez seu Porfírio.
Era uma vez seu Candinho.
Vizinhos de cerca, colegas de escola, vagos parentes.
Seu Porfírio, briguento como ele só.
Brigava com os parentes por causa de heranças, brigava com os vizinhos por causa de limites de terras, brigava até com os filhos por causa de dinheiro.
Seu Candinho, o contrário.
Amigo de todo mundo, resolvia seus problemas com conversas, com prosa, com jeitinho.
Um dia seu Candinho recebeu uma herança de um parente afastado.
Seu Porfírio ficou morrendo de inveja. Começou a falar mal de seu Candinho a todo mundo:
- Bonzinho? Pois sim! Estes são os piores...
Seu Candinho fez que não sabia e foi vivendo.
E cada vez seu Porfírio ficava com mais raiva de seu Candinho.
Então seu Porfírio inventou que o riacho que passava pelas duas fazendas era dele só e desviou o curso do riacho. Seu Candinho ficou sem água.
Aí seu Candinho ficou zangado.
Procurou o advogado dele, doutor Alex, e mandou uma ação em cima de seu Porfírio.
A demanda se arrastou, com uns tais de embargos, e umas tais de ações suspensivas, umas tais de peritagens, uns tais de recursos, até que o julgamento foi marcado.
Seu Candinho foi procurar o advogado:
- Seu doutor, o senhor não achava bom se a gente mandasse aí uns perus pro seu juiz? Será que não facilitava as coisas?
O advogado botou a mão na cabeça:
- Que é isso, seu Candinho? O juiz é o doutor Honório, o juiz mais severo do Estado! Se o senhor manda um presente pra ele, ele é capaz de dar ganho ao seu Porfírio só pra mostrar como ele é honesto...
Seu Candinho saiu dali pensando...
No dia do julgamento estava todo mundo nervoso. Menos seu Candinho:
- Não se preocupem, nós vamos ganhar. Podem ter certeza... Não carece de ninguém ficar nervoso...
Doutor Honório chegou de cara fechada, como se estivesse zangado com alguma coisa, não cumprimentou ninguém.
O julgamento foi rápido e realmente seu Candinho ganhou.
Seu Porfírio foi condenado a pagar um dinheirão ao seu Candinho e ainda teve de voltar o rio pra onde ele estava.
Seu Candinho deu uma bruta festa pra comemorar.
E então, com um sorriso muito malandro, ele perguntou ao doutor Alex:
- Viu como foi bom mandar uns perus pro juiz?
- O quê? O senhor mandou os perus pro juiz?
- Mandei sim, doutor, mandei sim. Só que eu mandei no nome do seu Porfírio...

TEXTO 01 COM A ORDEM ALTERADA

A demanda se arrastou, com uns tais de embargos, e umas tais de ações suspensivas, umas tais de peritagens, uns tais de recursos, até que o julgamento foi marcado.

+++

Então seu Porfírio inventou que o riacho que passava pelas duas fazendas era dele só e desviou o curso do riacho. Seu Candinho ficou sem água.

Aí seu Candinho ficou zangado.

+++

Era uma vez seu Porfírio.

Era uma vez seu Candinho.

Vizinhos de cerca, colegas de escola, vagos parentes.

Seu Porfírio, briguento como ele só.

+++

E então, com um sorriso muito malandro, ele perguntou ao doutor Alex:

- Viu como foi bom mandar uns perus pro juiz?

- O quê? O senhor mandou os perus pro juiz?

- Mandei sim, doutor, mandei sim. Só que eu mandei no nome do seu Porfírio...

+++

Brigava com os parentes por causa de heranças, brigava com os vizinhos por causa de limites de terras, brigava até com os filhos por causa de dinheiro.

Seu Candinho, o contrário.

Amigo de todo mundo, resolvia seus problemas com conversas, com prosa, com jeitinho.

Um dia seu Candinho recebeu uma herança de um parente afastado.

+++

O julgamento foi rápido e realmente seu Candinho ganhou.

Seu Porfírio foi condenado a pagar um dinheirão ao seu Candinho e ainda teve de voltar o rio pra onde ele estava.

Seu Candinho deu uma bruta festa pra comemorar.

+++

Seu Porfírio ficou morrendo de inveja. Começou a falar mal de seu Candinho a todo mundo:

- Bonzinho? Pois sim! Estes são os piores...

Seu Candinho fez que não sabia e foi vivendo.

E cada vez seu Porfírio ficava com mais raiva de seu Candinho.

+++

Procurou o advogado dele, doutor Alex, e mandou uma ação em cima de seu Porfírio.

Seu Candinho foi procurar o advogado:

- Seu doutor, o senhor não achava bom se a gente mandasse aí uns perus pro seu juiz? Será que não facilitava as coisas?

O advogado botou a mão na cabeça:

- Que é isso, seu Candinho? O juiz é o doutor Honório, o juiz mais severo do Estado! Se o senhor manda um presente pra ele, ele é capaz de dar ganho ao seu Porfírio só pra mostrar como ele é honesto...

+++

Seu Candinho saiu dali pensando...

No dia do julgamento estava todo mundo nervoso. Menos seu Candinho:

- Não se preocupem, nós vamos ganhar. Podem ter certeza... Não carece de ninguém ficar nervoso...

Doutor Honório chegou de cara fechada, como se estivesse zangado com alguma coisa, não cumprimentou ninguém.

TEXTO 02 NA ORDEM CORRETA

O homem trocado (Luís Fernando Veríssimo)

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?

- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e... Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?
- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?
- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? - perguntou hesitante.
- É. A operação era para tirar o apêndice.
- Não era para trocar de sexo?

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O homem trocado**. In: Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 27-28)

TEXTO 02 COM A ORDEM INVERTIDA

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.

+++

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

+++

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?

- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

+++

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

+++

- Seu nome não é Lírio?

- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

+++

- Apendicite? - perguntou hesitante.
- É. A operação era para tirar o apêndice.
- Não era para trocar de sexo?

+++

- Por quê?
- Ela me enganava.
Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

+++

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.
- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.

+++

- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

Apêndice F – Materiais da Oficina 05 (Textos)

TEXTOS COM INÍCIOS E CONFLITOS

TEXTO 01: A ESPADA

PARTE I - ESTABILIDADE

Uma família de classe média alta. Pai, mulher, um filho de sete anos. É a noite do dia em que o filho fez sete anos. A mãe recolhe os detritos da festa. O pai ajuda o filho a guardar os presentes que ganhou dos amigos. Nota que o filho está quieto e sério, mas pensa: “É o cansaço.” Afinal ele passou o dia correndo de um lado para o outro, comendo cachorro-quente e sorvete, brincando com os convidados por dentro e por fora da casa. Tem que estar cansado.

- Quanto presente, hein, filho?
- É.
- E esta espada. Mas que beleza. Esta eu não tinha visto.
- Pai...
- E como pesa! Parece uma espada de verdade. É de metal mesmo. Quem foi que deu?

PARTE II - QUEBRA DA ESTABILIDADE

– Era sobre isso que eu queria falar com você.
O pai estranha a seriedade do filho. Nunca o viu assim. Nunca viu nenhum garoto de sete anos sério assim. Solene assim. Coisa estranha... O filho tira a espada da mão do pai. Diz:

- Pai, eu sou Thunder Boy.
- Thunder Boy?
- Garoto Trovão.
- Muito bem, meu filho. Agora vamos pra cama.

[...]

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. **A espada**. In: Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 19-20)

TEXTO 02: SOZINHOS

PARTE 01: ESTABILIDADE

Um casal de velhos mora sozinho numa casa. Já criaram os filhos, os netos já estão grandes, só lhes resta implicar um com o outro.

PARTE II: QUEBRA DA ESTABILIDADE

Retomam com novo fervor uma discussão antiga. Ela diz que ele ronca quando dorme, ele diz que é mentira.

- Ronca.
- Não ronco.
- Ele diz que não ronca – comenta ela, impaciente, como se falasse com uma terceira pessoa.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Sozinhos**. In: Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 33-35)

TEXTO 03: SEGURANÇA

PARTE 0I: ESTABILIDADE

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados.

PARTE II: QUEBRA DA ESTABILIDADE

Mas os assaltos começaram assim mesmo. Ladrões pulavam os muros e assaltavam as casas. Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês. Mas os assaltos continuaram.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Segurança**. In: Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 97-99)