



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS**



**ALINE OLÍVIA DOS SANTOS**

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
PROPOSTA PEDAGÓGICA COM O GÊNERO CONTO**

Dourados/MS  
Fevereiro/2020

**ALINE OLÍVIA DOS SANTOS**

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
PROPOSTA PEDAGÓGICA COM O GÊNERO CONTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

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

**Orientador:** Prof. Dr. Geraldo José da Silva

Dourados-MS  
Fevereiro/2020

CIP – Catalogação na Publicação

S233L Santos, Aline Olívia dos

Leitura e produção textual no ensino fundamental: uma proposta pedagógica com o gênero conto/ Aline Olívia dos Santos. –Dourados, MS: UEMS, 2020.  
107p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Letras– Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo José da Silva.

1. Leitura 2. Produção textual 3. Gênero conto I. Silva, Geraldo José da II. Título

CDD 23. ed. –372.4

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca central da Universidade de Mato Grosso do Sul  
–UEMS, com dados fornecidos pelo autor.

**Ata de Defesa de Dissertação**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional**  
**Mestrado Profissional**

Aos dezanove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às nove horas e trinta minutos, na Sala nº 05 - Bloco D - piso superior, Unidade Universitária de Dourados, da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação, intitulada: "Leitura e produção textual no ensino fundamental: uma proposta pedagógica com o gênero conto" de autoria da aluna: **ALINE OLIVIA DOS SANTOS**, CPF 906.124.851-53, sob a orientação de GERALDO JOSÉ DA SILVA do Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, nível: Mestrado Profissional. Reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: GERALDO JOSÉ DA SILVA (**Presidente**), NEIDE ARAUJO CASTILHO TENO e MARILZE TAVARES (UFGD). Concluída a apresentação e arguição, os membros da Banca Examinadora emitiram parecer expresse conforme segue:

Aprovação

Aprovação com revisão

Reprovação

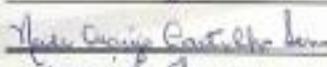
EXAMINADOR

ASSINATURA

Dr. GERALDO JOSÉ DA SILVA

Dra. NEIDE ARAUJO CASTILHO TENO

Dra. MARILZE TAVARES (UFGD)

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

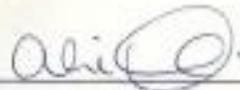
OBSERVAÇÕES:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nada mais a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

  
\_\_\_\_\_  
Presidente da Banca Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Aluna

Dedico este trabalho a minha mãe Alcina Rocha dos Santos, educadora no Estado de Mato Grosso do Sul por mais de 30 anos, hoje, aposentada. Sempre me incentivou a estudar e teve como exemplo na sua vida a minha avó, Floresta (*in memoriam*), que sempre a influenciou para que valorizasse os seus estudos. Assim, desde pequena, saiu do campo com seus pais no interior do Itacurubi- RS e foram para a cidade de São Borja- RS, no intuito da realização pessoal e profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me iluminar e dar forças na caminhada vitoriosa nesta etapa de meus estudos e aprimoramento profissional.

Ao meu pai, Epaminondas, e à minha mãe, Alcina, pelo incentivo e apoio durante o curso de mestrado.

Ao meu esposo, Claudinei, e aos meus filhos, Júlio César e Cláudio César pela compreensão e apoio para que eu pudesse atingir o objetivo de ser mestre. A vocês minha eterna gratidão!

A minha tia Edna, por ter cuidado de mim, desde pequena, dando-me forças e motivação para que eu prosseguisse nos estudos.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por proporcionar a realização desse Mestrado.

Ao meu querido orientador, Professor Dr. Geraldo, pela compreensão, incentivo, apoio e orientação profícua no processo de minha formação como mestre. Profissional responsável e que muito me espelha como exemplo a ser seguido. A ele, muitíssimo obrigada.

Aos alunos do sétimo ano, que se dedicaram, participaram ativamente dos trabalhos.

À Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso, representada pela direção, por ter confiado no meu trabalho.

À banca examinadora pela leitura profícua e pela contribuição acadêmica.

Aos professores do PROFLETRAS- UEMS/ Dourados-MS.

Ao PIBAP/UEMS por oferecer uma bolsa durante meus estudos.

SANTOS, Aline Olívia dos. Leitura e produção textual no Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica com o gênero conto. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2020.

**RESUMO:** A leitura e a escrita sempre mereceram pauta de reflexão por parte de professores da escola como um todo. Considerando a escola como um lugar em que o processo de alfabetização e de letramento deve ocorrer, uma questão vem à tona: como incentivar e motivar os educandos a lerem e, por conseguinte, escreverem? Diante dessa realidade, este trabalho trata de uma intervenção didático-pedagógica realizada no 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Dourados-MS, no ano letivo de 2018. Tem-se como justificativa a necessidade de incentivar a leitura e a produção textual no ensino fundamental II propondo atividades interativas motivando os alunos nesta etapa de escolarização. O objetivo geral é ampliar a competência leitora e escrita dos alunos do ensino fundamental II e como objetivos específicos: a) realizar atividades de leitura e escrita de contos com o fito de ampliar competências e b) produzir e analisar produções textuais dos alunos do ensino fundamental. O gênero textual trabalhado foi o conto por este gênero apresentar uma diversidade de temas e abordagens que, geralmente, estão mais próximos da realidade dos alunos-autores. Acredita-se que a leitura do gênero textual conto amplie a competência leitora do aluno e dê mais segurança e criatividade no ato da escrita na escola e não apenas para a escola. Parte-se do pressuposto de que o gênero conto pode ser um instrumento didático para a prática da leitura e da produção textual no ensino fundamental II. Para alcançar os objetivos propostos, traçou-se um percurso metodológico envolvendo as etapas: a) contato com a gestão escolar para autorização da pesquisa, b) aplicação de atividades de leitura e análise de contos e c) produção de contos, leitura e reescrita. O *corpus* analisado constitui-se de 25 textos/contos produzidos pelos alunos-autores. Para a avaliação dos textos foram aplicados critérios sobre a estrutura narrativa contista e também aspectos ligados ao conteúdo e à forma. Como aporte teórico, adotou-se os estudos de Bakhtin (1995), Solé (1998), Coelho (2000), Gancho (2002), Nádía Gotlib (2004), Marcuschi (2008), Thiollent (2011), Passarelli (2012), dentre outros. Os resultados sinalizaram que os objetivos foram alcançados e que a intervenção constituiu uma estratégia propícia para o desenvolvimento das atividades.

**Palavras-chave:** Leitura; Gênero Conto; Produção textual; Ensino fundamental.

SANTOS, Aline Olivia dos. Reading and textual production in elementary school: a pedagogical proposal with the tale genre. Stricto Sensu Graduate Program in Letters, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2020.

**ABSTRACT:** Reading and writing have always deserved reflection by teachers of the school as a whole. Considering the school as a place where the process of initial reading instruction and literacy should take place, a question arises: how to encourage and motivate learners to read and therefore write? Analyzing this reality, this paper deals with a didactic-pedagogical intervention carried out in the 7th grade of elementary school of a state school in the city of Dourados-MS, in the 2018 school year. The justification is the need to motivate reading and textual production in elementary school II proposing interactive activities which motivates students in this stage of schooling. The overall goal is to broaden the reading and writing skills of elementary school II students. The general objective is to expand the reading and writing competence of students in elementary school II and as specific objectives: a) to carry out reading and writing activities with the aim of expanding competences and b) to produce and analyze textual productions of elementary school students. The textual genre chosen was the short story because this genre presents a diversity of themes and approaches that are generally closer to the reality of the collaborating students. Reading the textual genre tale is believed to broaden the student's reading skill and provides more security and creativity in the act of writing at school and not only for school. It is assumed that the genre tale can be a didactic instrument for the practice of reading and textual production in elementary school II. To achieve the proposed objectives, a methodological path was traced involving the steps: there was the necessity of a methodological approach involving the following steps: a) contact with the educational management to authorize the research, b) application of reading and analysis activities of stories and c) production of stories, reading and rewriting. The analyzed corpus consists of 25 texts / stories produced by the student-authors. For the evaluation of the texts, criteria were applied on the short story narrative structure and also aspects related to content and form. As a theoretical contribution, the studies of Bakhtin (1995), Solé (1998), Coelho (2000), Gancho (2002), Nádía Gotlib (2004), Marcuschi (2008), Thiollent (2011), Passarelli (2012), were adopted, among others. The results signaled that the objectives were achieved and that the intervention constituted a propitious strategy for the development of activities.

**Keywords:** Reading; Genre Tale; Text production; Elementary School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 - A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	12
PARTE 1 A LEITURA COMO ELEMENTO FUNDANTE DO SER HUMANO.....	12
1.1 A importância da leitura na formação cidadã.....	12
1.2 A leitura sobre a ótica dos PCN (BRASIL, 1998) .....	21
1.3 Referencial Curricular/MS - Leitura e Produção.....	23
1.4 Perspectivas e estratégias de leitura a partir de Solé e Bortoni-Ricardo.....	25
PARTE 2 GÊNEROS TEXTUAIS: REVISITANDO CONCEITOS.....	30
1.2.1 Gêneros textuais sob a ótica de Bakhtin.....	30
1.2.2 Gêneros textuais sob a ótica de Marcuschi .....	34
1.2.3 Gêneros textuais sob a visão dos PCN (BRASIL, 1998) .....	36
1.2.4 O gênero conto: conceitos e estrutura.....	37
1.2.5 Tipos de conto.....	43
<b>CAPÍTULO 2 -ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	46
2.1 Percurso metodológico .....	46
2.2 A proposta de intervenção: descrevendo o processo da pesquisa-ação .....	47
2.3 Resultados da produção e de análises dos contos .....	48
2.4 Descrição das ações e análise de dados.....	49
2.4.1 Análise global dos aspectos estruturais da produção dos alunos-autores.....	49
2.4.2 Análise dos aspectos formais dos contos produzidos pelos alunos-autores.....	54
2.4.3 Análise por amostragem de dois contos produzidos envolvendo aspectos estruturais e formais.....	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	64
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	66
<b>APÊNDICES</b> .....	69
<b>ANEXOS</b> .....	87

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita sempre mereceram pauta de reflexão por parte de professores da escola como um todo. Em tempos tão exigentes como o século XXI este tema deve ocupar espaço fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Considerando que uma das funções da escola é o processo de alfabetização e de letramento constante, uma questão vem à tona: como incentivar e motivar os educandos a lerem e, por conseguinte, escreverem? A realidade que se apresenta requer ações desafiadoras e sustentadas por um aporte teórico-prático que subsidie o fazer pedagógico dos professores, principalmente os que ministram aulas de língua portuguesa.

Levando em conta a necessidade de motivar e despertar o interesse pela leitura, oportunizando o aperfeiçoamento da escrita dos alunos do 7º ano “A” de uma escola estadual do município de Dourados-MS, ano letivo de 2018, propõe-se a realização de uma pesquisa-ação por meio de uma intervenção pedagógica.

É muito comum no Ensino Fundamental II os alunos ainda apresentarem muitas dificuldades tanto em atividades de leitura como também em produzir textos de diferentes tipos e de diferentes gêneros textuais. Para esta pesquisa, elegemos o gênero conto como proposta de leitura, análise e produção textual, sob a perspectiva de uma intervenção seguindo os pressupostos teóricos da pesquisa-ação. Vale ressaltar que as atividades e o trabalho com o gênero conto são temas sugeridos pelos Referenciais Curriculares de Mato Grosso do Sul no que se refere ao 7º ano do ensino fundamental.

A escolha do gênero textual centrada no conto justifica-se por este gênero apresentar uma diversidade de temas e abordagens que, geralmente, estão mais próximos da realidade dos alunos envolvidos na pesquisa como autores. Além disso, considera-se esse gênero narrativo importante material didático por valorizar o imaginário e a criatividade que poderá ser expressa no discurso do aluno. Parte-se do pressuposto de que a leitura do gênero textual conto amplie a competência leitora do aluno e dê mais segurança e criatividade no ato da escrita na escola e não apenas para a escola.

Para a realização da pesquisa, tem-se como aporte teórico, autores como Bakhtin (1995), Solé (1998), Coelho (2000), Nádya Gotlib (2004), Marcuschi (2008), Thiollent (2011), Passarelli (2012), dentre outros. Vale destacar ainda que, nesta pesquisa, perpassamos pela perspectiva interacionista balizada nos estudos de Bakhtin.

Esta pesquisa tem como objetivos motivar a leitura e a produção textual do gênero conto no ensino fundamental II e, com isso, ampliar a competência leitora e escrita dos alunos do ensino fundamental II. Para atingir os objetivos almejados, fez-se necessário um percurso metodológico balizado na pesquisa-ação tendo em vista o envolvimento do professor mediador e dos alunos- autores. As atividades seguiram as etapas de leitura conceitual sobre a importância da leitura, aulas expositivas sobre gêneros textuais e sobre o conto, destacando-se as principais características de ambos. Foram feitas leituras e análise de contos em sala de aula para, depois, solicitar a produção desse gênero pelos alunos. O *corpus* constitui-se de 25 (vinte e cinco) textos produzidos e avaliados com critérios referentes ao conteúdo e à forma. Os resultados apontam que os objetivos foram atingidos e que o aporte teórico adotado sustenta a análise feita na intervenção realizada.

Este trabalho está distribuído em dois capítulos. O primeiro constitui-se de duas partes. A primeira trata da importância da leitura para a formação cidadã. A segunda parte traz noções gerais sobre gêneros textuais e conceitos da narrativa conto. O segundo capítulo apresenta os aspectos metodológicos e a análise dos dados. Por fim, têm-se as considerações finais e as referências.

## **CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

### Considerações iniciais

Este capítulo trata da importância da leitura na formação do cidadão, trazendo reflexões valiosas de estudiosos sobre o tema. Além disso, apresenta noções e conceitos de gêneros textuais com destaque para o gênero narrativo conto. Por uma questão didática, o primeiro capítulo compõe-se de duas partes. A primeira se ocupa das reflexões sobre a leitura como elemento fundante do indivíduo e as perspectivas em torno do assunto. A segunda parte traz as noções e conceitos de gêneros textuais e, também, conceitos sobre o gênero narrativo conto.

### PARTE 1 A LEITURA COMO ELEMENTO FUNDANTE DO SER HUMANO

#### 1.1 A importância da leitura na formação cidadã

Falar de leitura, embora pareça redundante, faz-se necessário em toda e qualquer sociedade. Em se tratando da educação, a leitura deve ser a mola mestra para o letramento do indivíduo para o exercício da cidadania. Entende-se que a escola é um lugar basilar para que a leitura seja motivada e apreciada por todos os agentes de transformação sociocultural como é o caso dos professores e dos alunos em uma dada comunidade. Muitos estudiosos discutiram e discutem sobre a leitura como sendo elemento fundante ao ser humano. Nesta esteira de reflexão, Silva; Zilberman (2005, p. 12) destacam:

Enquanto prática, a leitura associa-se desde seu aparecimento à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria livro (ou numa forma similar a essa) à alfabetização do indivíduo, de preferência na fase infantil ou juvenil da sua vida, e à adoção de um comportamento mais pessoal e menos dependente dos valores tradicionais e coletivos, veiculados por meio oral através da religião e dos mitos.

Os novos tempos, cada vez mais exigentes, urgem por uma pedagogia da leitura que considere um caráter interdisciplinar. Isso leva especialistas de várias áreas a discutirem a

necessidade de modificar as práticas da leitura na escola e fora dela. A esse respeito, Silva; Zilberman (2005, p. 16) argumentam:

No campo das ciências humanas voltadas as manifestações verbais, constatam-se por seu turno, diferentes teorias à natureza da leitura, orientadas algumas para a discussão dos modos como se dá a aquisição da linguagem pelo falante e pelo leitor, outras à reflexão sobre a organização do texto e sua relação com o receptor, terceiras à descrição das modalidades de percepção estética da obra de arte.

Nessa linha de reflexão, Silva (1994, p.87) destaca que “um trabalho pedagógico bem fundamentado e bem conduzido intra e interdisciplinarmente” envolvendo diferentes leituras pode levar o leitor ao domínio de habilidades, cuja construção direciona o leitor às suas práticas sociais concretamente vivenciadas. Assim, por meio de propostas pedagógicas referentes à prática de leitura na sociedade brasileira, estudos de teóricos e metas interdisciplinares são constituídas a ponto de interagir com as diferentes linguagens da ciência e comunicação na leitura permitindo que as condições sociais interfiram nesse trabalho como também reflete Soares (2005) no capítulo 2 do livro “Leitura: perspectivas interdisciplinares”, organizado por Silva; Zilberman:

Na verdade, essa interpretação traduz, além de um etnocentrismo, uma perspectiva unilateral: etnocentrismo, porque a leitura é vista com desconfiança, em certas culturas, às vezes utilizada como instrumento de opressão; perspectiva unilateral, porque os valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que mantêm a posse o controle dos modos de produção (SOARES, 2005, p.20).

Em relação às diferenças socioeconômicas entre as famílias dos educandos, Silva (1994, p.52) sugere que o planejamento de ensino deve proporcionar condições para que a leitura ocorra no ambiente escolar favorecendo aos mais necessitados e devendo também valorizar as diferenças culturais existentes, pois fazem parte da realidade do aluno de forma concreta. Nesse mesmo sentido, Silva; Zilberman (2005) apontam, por meio de pesquisa, que os pontos de vista sobre o valor da leitura são divergentes, considerando-se a classe. A esse respeito, os autores argumentam que:

Crianças e pais das camadas populares veem a aprendizagem da leitura como um instrumento para obtenção de melhores condições de vida- a leitura é avaliada em função de interesses utilitários. Já crianças e pais das classes favorecidas veem a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mundo do trabalho (SILVA; ZILBERMAN, 2005, p. 22).

No que diz respeito aos aspectos sociais e culturais, Matencio (2000, p. 28-32) também explica a relação que existe entre sociedade e o desempenho escolar. Para a autora, a escola deve levar em conta os saberes e os valores que o educando traz como conhecimento de mundo e que a instituição escolar possa proporcionar a ampliação desse conhecimento oportunizando ao aluno o exercício da criticidade e da cidadania. Diante desses pressupostos, é imprescindível que o professor tenha consciência dessa realidade e que deva considerar as experiências prévias dos alunos e os ajude a complementar os conhecimentos que já possuem em suas experiências sociais e culturais. Fica-nos, portanto, que toda a escola deve priorizar a leitura de modo que o aluno tenha, em ambiente escolar, condições reais à prática da leitura.

Vale ressaltar que aqueles que formam leitores: professores, alfabetizadores e bibliotecários devem estar comprometidos em direcionar a leitura sob o aspecto de uma construção ativa, tendo consciência de que o ato da leitura não é passivo, pois toda e qualquer leitura deve conduzir a uma reflexão. Em consonância com o que discute Matencio (2000) sobre o envolvimento dos atores do processo de ensino-aprendizagem na escola, Silva (1994, p.37) acrescenta que o professor deve avaliar as reais necessidades e os interesses dos educandos em relação à leitura, permitindo leituras diversas, propiciando discussões, reflexões, promoção de autonomia do indivíduo, prazer e conhecimentos.

No que se refere ao fato de como a criança aprende a ler, Kato (2005, p.32) chama a atenção para a pouca prática da leitura oral nas ações pedagógicas na escola. Além disso, a autora alerta que não se deve ler o texto apenas para identificar e/ou analisar aspectos gramaticais. O texto é muito mais do que uma construção linguística, sendo, portanto, uma forma de manifestação discursiva. Diante disso, vale destacar que o ato de ler deve ser lastro para todas as disciplinas curriculares. Nesta esteira de reflexão, Matencio (2000, p. 38) chama a atenção para a disciplina de Língua Portuguesa que, muitas vezes, pode utilizar o texto para análise de apenas aspectos de cunho gramatical. Nas palavras da autora, “na escola, entretanto, o trabalho com a leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo e a concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de frases”. Vê-se que o ato de ler, sobremaneira, vai além da simples decodificação da língua.

Em consonância com Matencio (2000), Kleiman (2002, p.15) argumenta que um dos maiores problemas, no que concerne à leitura, é a falta de ações pedagógicas coerentes e que despertem o interesse dos alunos. Sobre esse aspecto, Kleiman (2002) alerta que as práticas inadequadas de leitura, às vezes, podem ser conduzidas por métodos avaliativos que desmerecem o sentido dado ao texto durante a leitura. A falta de objetivos e função da leitura na escola pode contribuir para o fracasso do aluno e da escola como instituição. Considerando

o imbricamento entre leitura e produção textual, utilizando-se da materialidade linguística, Kleiman (2002) destaca que:

Se o aluno é capaz de decodificar o texto escrito, se ele é capaz de utilizar a informação sintática do texto na leitura, e se, ademais, ele já completou a aquisição da língua materna, as dificuldades que ele revela na compreensão do texto escrito são decorrentes de estratégias inadequadas de leitura. A prática mencionada, a utilização do texto como pretexto na aula de gramática, certamente contribui para a formação de estratégias de leitura inadequadas, pela ênfase que coloca nos aspectos sequenciais e distribucionais dos elementos linguísticos do texto, justamente aqueles elementos que não são constitutivos do texto enquanto unidade de significação (KLEIMAN, 2002, p.56).

No tocante aos problemas apresentados em relação à leitura, Kleiman (2002, p.151) propõe alternativas para que a concepção de leitura seja trabalhada de diversas maneiras e o aluno tenha a oportunidade de acionar e relacionar o aprendizado escolar com o conhecimento de mundo, podendo com isso, aprender, analisar criticamente e emitir juízo de valor sobre a mensagem lida. Para tanto, a autora também ressalta a importância de estabelecer objetivos para a leitura e que o ato de ler leve em conta a busca de informação e também o prazer.

Ampliando-se a reflexão sobre a importância da leitura, busca-se a contribuição de Marcuschi (2005), ocasião em que o autor faz algumas reflexões sobre leitura e compreensão de texto, sugerindo:

[...] que se considerem tanto o texto oral como o escrito, e que se tome o ato individual da leitura como uma prática social. Três são os meus objetivos neste trabalho: (1) evidenciar a importância de tratar textos escritos e orais na escola, extraídos sempre de fontes autênticas; com isso busco desmistificar a dicotomia radical entre oralidade X escrita, já que a escrita tem traços da oralidade, [...]; (2) deixar claro que a escrita não tem um valor intrínseco e autônomo, distinguindo os indivíduos entre os incapazes de pensar logicamente (iletrados) e os capazes de pensar logicamente (letrados); (3) mostrar alguns dos mecanismos e fatores envolvidos na atividade de compreensão de texto, sugerindo que na prática escolar se desenvolva maior respeito pela criatividade do aluno sem submetê-lo compulsoriamente a respostas sempre estanques, como se um texto só tivesse apenas uma leitura (MARCUSCHI, 2005, p. 40).

Vê-se que a leitura é fundamental para que uma sociedade seja mais propensa ao crescimento sociocultural e, para isso, deve se valer de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Nesse aspecto, somente uma educação voltada à leitura crítica fará a diferença numa sociedade para que seja mais democrática e autônoma em seus discursos e ideias.

Vale ressaltar a necessidade de uma prática escolar mais crítica e reflexiva nos eixos

da leitura e da escrita, considerando-se a leitura e a oralidade como parâmetro de construção e veiculação de pontos de vista dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, cabe ao professor estabelecer estratégias para que o ato de ler seja uma constante na vida dos alunos e que, por meio de leituras, o educando sinta a real necessidade de obter maiores conhecimentos e, não menos importante, o prazer de ler.

Ainda em se tratando da importância do ato de ler, Freire (1981) defende a ideia de uma leitura crítica e fundante do indivíduo. O autor explica que, mesmo antes do acesso à alfabetização, o indivíduo já possui a leitura de mundo dele e, dessa forma, não tem como separar a realidade da linguagem, pois há uma interação concreta relacionando-as em forma de práticas sociais, como afirma a seguir:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto (FREIRE, 1981, p.11-12).

Freire (1981) ressalta também a valorização de uma educação voltada à leitura crítica, na qual os educandos não sejam condicionados a ideias de outros indivíduos, mas que possam passar as suas experiências de leituras, de vida e, assim, acrescentarem conhecimentos novos somando a outros já existentes, pois todos os indivíduos têm uma leitura de mundo. São essas leituras, ideias e opiniões que devem ser valorizadas, pois são elas que favorecem o aprimoramento do vocabulário do indivíduo, acionam o raciocínio e possibilitam a interpretação, além disso, instigam a criatividade e aperfeiçoam as competências linguísticas. Fazendo coro ao ponto de vista sobre a leitura ativa, Marcuschi (2005) adiciona que a leitura implica manifestações ativas, criativas e produtivas igualmente. Estas manifestações envolvem as habilidades. Quanto às habilidades, Marcuschi (2005) enfatiza que:

Quando um leitor/ouvinte entra em contato com um texto escrito ou oral, opera-se um confronto de duas estruturas de conhecimento. Nesse confronto dão-se construções, reconstruções, criações e recriações, pois as informações textuais não são pura e simplesmente transportadas para a mente do leitor/ouvinte mediante o ato de ler/ouvir. Ocorre uma integração ativa de conhecimentos prévios e textuais que geram uma dada interpretação (MARCUSCHI, 2005, p. 55).

Dessa forma, observa-se que uma leitura proficiente produz sentidos considerando-se os conhecimentos já existentes no sujeito com o acréscimo de informações novas que lhes apresentadas no processo de ensino-aprendizagem. A partir do momento em que um indivíduo

aprende a ler, pode-se desenvolver atividades que envolvam as habilidades de compreensão, de interpretação, de exercitar a imaginação e a criatividade e, com isso, o aluno poderá produzir novos textos com mais segurança em observância aos gêneros textuais e também as tipologias que lhe são propostas na escola.

Essas condições são necessárias para se compreender um texto falado e escrito, observando que a compreensão é um processo não automático e depende de como o indivíduo entendeu e memorizou o texto. Para que isso aconteça, é preciso promover a prática de leitura e também considerar os vários aspectos para que a aprendizagem ocorra. Nessa linha de raciocínio, Orlandi (2005) acrescenta que também se devem considerar os objetivos externos e internos no que diz respeito à leitura. Sobre esses objetivos, a autora esclarece que:

Um dos objetivos externos é problematizar, ou melhor, questionar os processos de produção da leitura junto aos que trabalham com seu ensino. O objetivo interno é apreender, no domínio do discurso, o funcionamento da “compreensão”: o que é, quais são os seus mecanismos, o que representa em termos de discurso etc (ORLANDI, 2005, p. 58).

Orlandi (2005) destaca que a constituição dos processos de significação e compreensão, no que se refere ao funcionamento discursivo, deve considerar princípios como: não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos e a determinação histórica dos processos de significação. Em suma, é fundamental saber que quando se lê está se produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os) e também está participando do processo (sócio-histórico). Vê-se que, nas palavras da autora, “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas” (ORLANDI, 2005, p. 58).

Relativo à produção de sentidos, Silva (p.90) também destaca a possibilidade de mudanças ou transformações que ocorrem durante o processo da leitura. O estudioso ressalta a importância do ato de ler no que tange ao conhecimento de mundo e à produção de novos sentidos, a partir da compreensão do que foi lido. Assim, uma leitura proficiente pode favorecer ao indivíduo a produções reais de sentidos levando-o ao um conhecimento mais amplo e mais efetivo para a sua formação sócio-histórica e cultural.

Conforme Orlandi (2005), a produção de sentidos está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido. Vale ressaltar a importância de reconhecer o papel da história na humanidade, pois é ela que determina a produção de sentidos esclarecendo a uma melhor compreensão dos fenômenos socioculturais experienciados pelos indivíduos. Para a autora, os

sentidos não nascem do nada, são criados, são construídos. A esse respeito, Orlandi (2005) ressalta que:

O homem faz história, mas a história não lhe é transparente. Por isso acreditamos que uma metodologia de ensino consequente deve explicitar, para o processo de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que é e que, ao contrário, resulta de espessos processos de produção de sentido, historicamente determinados. “A naturalidade” dos sentidos, é pois, ideologicamente construída (ORLANDI, 2005, p. 59).

Ainda em relação às determinações de sentidos, Fulgêncio; Liberato (2016, p.14) afirmam “que a leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto”. É, portanto, o conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e o conhecimento prévio que ajudam na compreensão do texto. Assim, durante uma leitura ocorrem previsões que apontam para características de um leitor proficiente.

Vê-se que, para Orlandi (2005, p.60), o que se tem não é transmissão de informação, mas efeitos de sentido entre interlocutores. Na relação interlocutiva, a autora destaca que os efeitos implicam os lugares constituídos pelos emissores e receptores das mensagens veiculadas. É importante ressaltar que os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Tampouco derivam da intenção e consciência dos interlocutores.

Também sobre os sentidos, Orlandi (2005) acrescenta que eles são partes de um processo que se realiza num contexto, mas não se limitam a ele e, dessa forma, têm historicidade, têm um passado e se idealizam num futuro. A autora explica que o sujeito-leitor do século XIII, do século XVII e o de hoje são diferentes devido a vários fatores, entre esses o contexto histórico, no qual a compreensão de um leitor acontece mediante aos contextos de uma sociedade determinada por uma época, pelos aspectos culturais e políticos em que ele vive. Estes fatores são de grande relevância no auxílio efetivo para um melhor entendimento do que o indivíduo lê. Orlandi (2005) esclarece que, para acontecer a compreensão de um texto, é necessário relacionar o texto, produzido ao momento da história dessa produção:

Tendo enfim em conta o fato de compreender é desconstruir teoricamente, chegamos à formulação de mais um aspecto de historicidade que caracteriza o discursivo: o conceito histórico (político) de compreensão. O que nos leva a outra afirmação igualmente relevante: não há compreensão sem historicidade. E isto está de acordo com a afirmação da análise de discurso de que a textualidade é histórica (ORLANDI, 2005, p. 74).

Orlandi (2005) mostra a importância de contextualizar uma época para que o leitor compreenda melhor o que se está lendo, ou seja, são os contextos políticos, históricos e sociais que favorecem a compreensão de um texto lido. Cada época difere nos

acontecimentos, na própria cultura de um povo, no avanço do desenvolvimento tecnológico, assim como também, são diferentes os leitores de cada período da história.

Outra contribuição significativa de Orlandi (2005) diz respeito à interpretação. Na interpretação, assevera a autora que o sujeito leitor, uma vez compreendido o texto, faz um juízo de valor sobre o lido e se posiciona sobre o que leu.

Ampliando a reflexão sobre a questão da leitura e, considerando a alfabetização do leitor, Perini (2005) faz uma crítica sobre a leitura no Brasil e mostra as dificuldades de um cidadão que não consegue ler e que, no seu trabalho e vida, não consegue se informar sobre sua especialidade e precisa consultar um colega para isso. Outro fator é a escola que não consegue alfabetizar funcionalmente. Sobre essa realidade, Perini (2005) apresenta algumas sugestões para se fazerem de imediato, após diagnóstico onde deve se reconhecer que:

a) aquisição da leitura é funcional é a tarefa primordial da escola, no sentido de que é um pré-requisito para o sucesso escolar em todas as outras disciplinas;

b) portanto, a tarefa de alfabetizar funcionalmente os alunos não pode limitar-se à disciplina Língua Portuguesa, mas é responsabilidade da escola como um todo, e de todos os professores;

c) o livro didático é um instrumento crucial como apoio na aquisição da leitura funcional; portanto ele deve ser planejado tendo em vista também essa finalidade.

[...]

d) é necessário agir junto a autores, editoras e escolas no sentido de conscientizá-los da necessidade de planejar o texto didático de maneira a otimizar seu efeito como instrumento de alfabetização funcional, e é necessário desenvolver critérios que permitam criticar e reformular tais textos de acordo com essa finalidade (PERINI, 2005, p.85).

Em consonância com o questionamento apresentado por Perini (2005), Lajolo (2005) também faz críticas à leitura literária nas escolas e aponta o isolamento de textos literários no livro didático excluindo, por meio de procedimentos mecânicos, o verdadeiro papel de uma leitura eficaz. Sobre isso, Lajolo (2005) assevera que:

A assimetria entre as experiências de leitura da clientela escolar e as expectativas de leitura da instituição escolar talvez explique porque os reflexos das teorias da literatura que se manifestam na esfera escolar são diluições e generalidades cristalizadas em roteiros de leitura e similares que desfiguram a teoria, tornando a prática de leitura, comandada por este figurino, atividade sem significado (além do cumprimento de um programa) e quase sempre tão mecânica quanto o ensino dos rios que constituem a bacia amazônica (LAJOLO, 2005, p. 96).

Kato (2007, p.50-51) faz uma relação de tipos de leitores, descrevendo-os. O

primeiro facilmente aprende e é fluente e veloz, outros pouco fluentes, vagarosos e com dificuldades em expor as ideias do texto e ainda um terceiro considerado leitor maduro que escolhe um dos já ditos anteriormente usando no momento mais apropriado. Dessa forma, mostrando ser um leitor mais consciente e ativo e assim analisa que há processos diferentes no que tange aos tipos de leitores. Mas conscientes ou não nos tipos de leitores, existem também leitores não proficientes que ainda tem sido uma das grandes preocupações nos meios educacionais.

Em relação à realidade da leitura em situação escolar, Lajolo (2005, p. 97) sugere uma proposta de leitura de textos literários, onde se deve “transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras”. A autora acredita que a leitura de textos literários em sala de aula com propósito de uma prática crítico-reflexiva pode se tornar mais relevante para o leitor.

Vale ressaltar que a leitura exige um leitor competente tanto na escola como fora da escola. Nesta esteira de reflexão, Melo (2005) acrescenta que a leitura de textos de circulação social não é diferente. Este autor também se preocupa com a qualidade da leitura na área da comunicação social e alerta para a importância de programas de educação para instituições desenvolverem na sociedade programas orientados para uma leitura crítica. Como sugere a seguir:

É indiscutível a importância desses programas para capacitar leitores críticos da comunicação, sobretudo em sociedades como a nossa, onde o exercício da cidadania é incipiente onde a formação escolar não privilegia o pluralismo das ideias, forjando indivíduos que nem sempre demonstram apetência e competência para protagonizar a vida democrática (MELO, 2005, p. 107).

Melo (2005, p.107) lembra que “o maior estímulo para a leitura crítica advém da própria dinâmica democrática quando todos os cidadãos são encorajados a participar da vida da sua sociedade e influir nos seus destinos”. Assim, fica mais criativo e inovador para o público leitor uma leitura crítica dos meios de comunicação social.

Como se vê, vários estudiosos abordam a leitura com base de uma sociedade letrada e consciente de seus atos. Silva; Zilberman (2005) também chamam a atenção para que se tenha uma transformação do ensino da leitura a partir de uma revisão de postura pedagógica no que concerne à leitura e mencionam que:

Uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação de leitor e, através deste, da sociedade dificilmente se funda na descrição da estrutura (s) do texto (s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida

pelo (s) texto (s) num sistema comunicacional, social e político (SILVA; ZILBERMAN, 2005, p. 115).

Freire (2001, p.42) defende a importância de melhorar a prática educativa, mesmo que não aconteça imediatamente, porém o professor pode contribuir para que as condições de ensino sejam mais eficazes. Em relação à importância da leitura, Freire (2001) argumenta que a leitura é muito relevante no processo de ensino-aprendizagem, visto que ela pode ser um meio poderoso para a compreensão e transformação da realidade.

Vê-se que a leitura tem um papel fundamental na sociedade e não pode ficar vinculada apenas aos bancos escolares e às aulas de Língua Portuguesa. Espera-se que, uma vez iniciada e motivada na escola, a leitura faça parte da vida do cidadão. Dito isso, é inegável a necessidade de se reverem as práticas acerca da leitura na escola, proporcionando ao cidadão uma leitura mais crítica e mais prazerosa.

## 1.2 A leitura sobre a ótica dos PCN (BRASIL, 1998)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram com a necessidade de construir referências nacionais comuns na educação, devendo contemplar todas as regiões do país e também respeitar às diversidades regionais, culturais e políticas existentes. Apresentam como objetivo propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, contribuições à elaboração e ou reelaboração do currículo, servindo como base de orientação e de construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno. Quanto à necessidade de criar um referencial, os PCN (BRASIL,1998) explicam que:

A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (BRASIL,1998, p.18).

Publicados no final da década de 1990, foram resultados de um longo trabalho realizado. Mesmo com críticas e sugestões, têm sido indicadores de mudanças nas bases da educação nacional que até então não contemplavam toda a sociedade e nem davam o real valor à criatividade dos alunos, porém valorizavam réplicas de textos entre outros, como apontam os próprios PCN (BRASIL,1998):

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto com expediente para ensinar valores morais como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente- uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p.18).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam que o objetivo principal do ensino de língua portuguesa é o domínio da linguagem. E, nessa esfera está o ensino da leitura. Para o domínio de uma competência leitora é importante que a escola forme um leitor competente e, nesse aspecto, os PCN (BRASIL,1998) explicam que a leitura deve ser uma atividade que implica estratégias e enfatizam que, sem essas estratégias, não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p.68).

Alguns valores e práticas de linguagem são indicados nos PCN (BRASIL,1998, p. 64), sendo eles: a de um posicionamento crítico diante de textos, o interesse da leitura como fonte de informação, aprendizagem, lazer e arte; o interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno e atitude receptiva diante de leituras desafiadoras.

Segundo os PCN (BRASIL,1998, p.65), é relevante que atividades propostas para os alunos venham acrescentar a competência discursiva deles nas aulas práticas de leitura e é preciso avaliar sistematicamente essas práticas educativas se estão favorecendo o conhecimento do aluno ou não. Outro fator importante para observar é se as comunidades têm acesso a materiais de leitura, como os PCN (BRASIL,1998) tratam que:

Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo (BRASIL, 1998, p. 66).

Nota-se que os PCN (BRASIL, 1998, p. 66-67) preconizam a necessidade de o

professor organizar e articular atividades sequenciadas para garantir a aprendizagem, porém alertam que não se forma um leitor em um ano escolar, precisa haver metas e assim privilegiar cada etapa de aprendizagem. Além disso, a construção do currículo deve ser coletiva entre os professores da área.

Vale ressaltar que a leitura é uma atividade na qual o mais importante está no fato de compreender a mensagem e para isso os PCN (BRASIL,1998) alertam para necessidade de estratégias. Sobre as estratégias, deve-se considerar:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p.70).

Para as práticas de leitura, os PCN (BRASIL,1998, p. 71-72) apontam que se deve ter condições favoráveis, como: a escola deve dispor de uma biblioteca que esteja à disposição dos alunos e que também nas salas de aula haja materiais de leitura também disponíveis e que o professor deva organizar momentos de leitura livre apresentando sugestões e experiências. Que o professor planeje suas aulas de leitura mostrando a importância dessa prática. Vale registrar que os PCN (BRASIL, 1998) lembram que formar leitores é o papel de todo professor, não somente de Língua Portuguesa. Além de mostrar o papel do professor e da escola, no que concerne à leitura, os PCN (BRASIL,1998, p. 73-74) também sugerem leituras como atividades didáticas para serem realizadas em sala ou fora dela, são elas: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolha pessoal.

### 1.3 Referencial Curricular/Mato Grosso do Sul: refletindo a leitura e a produção textual

Servindo como parâmetro ao trabalho pedagógico no Mato Grosso do Sul, O Referencial Curricular no Ensino Fundamental da Rede Estadual surgiu como instrumento para o profissional da educação no Estado baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência.

Segundo os referenciais curriculares da Educação Básica do Estado, a proposta do ensino de língua portuguesa deve ter como prioridade a prática de reflexão sobre a língua e serem organizados em quatro eixos como: língua oral, prática de leitura, produção de texto e

análise linguística enfatizando a importância do domínio da língua. Concernente a essas prioridades, os PCN preconizam:

Como propõe os PCN, o ensino da língua portuguesa deve ser organizado de modo que os alunos sejam capazes de utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem. Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, usarem os conhecimentos adquiridos sustentando-se da prática de reflexão sobre a língua, valorizando e respeitando as diferentes variedades linguísticas, dentre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2012, 39).

É de suma importância que as práticas educacionais propostas façam desenvolver no aluno o uso da língua partindo de objetivos e interesses dos educandos em relação à aquisição do saber. É relevante destacar que os Referenciais Curriculares do Estado de Mato Grosso do Sul (2012, p. 40) instruem em que os conteúdos sejam apresentados de forma a compreender as realidades sociais.

Observando os quatro eixos para se trabalhar nas aulas de língua portuguesa e no que tange à parte de prática de leitura e de produção escrita, são apresentados entre a leitura de textos narrativos ficcionais no 7º ano, o conto (MATO GROSSO DO SUL, p.74). Nesse aspecto, orientando o professor para que trabalhe as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência, verificação), propiciando momento de extrair informações explícitas e implícitas no texto, marcas linguísticas, tema e na produção escrita apresentação das condições de produção, planejamento dessa produção (mobilização de conhecimentos prévios), edição do texto e, no final, a reescrita do próprio texto, contemplando assim as estratégias de leitura e escrita. Assim, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, as propostas contidas no Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (2012), mencionam que:

O ensino de Língua Portuguesa objetiva a expansão das possibilidades do uso da linguagem com desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. E, para o desenvolvimento dessas habilidades, os conteúdos de Língua Portuguesa estão organizados nos eixos: Oralidade, Prática de Leitura, Produção de Texto e Análise e Reflexão sobre a Língua [...]. As práticas de leitura deverão cultivar o desejo de ler, o que significa ser uma prática pedagógica eficiente, pois para tornar os estudantes bons leitores é preciso desenvolver muito mais do que a capacidade de ler. Há necessidade de despertar neles o gosto pela leitura. As atividades com a leitura partem da exploração de diversos gêneros textuais e literários, considerando a leitura imagética, silenciosa, oral e coletiva, leitura compartilhada e outras, em que diferentes objetivos, para com a leitura,

exigem textos diversificados (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.59-60).

Para valorização do currículo, o ensino deve ser reconhecido em dois componentes essenciais, são eles: as competências e as habilidades. Nos Referenciais Curriculares supracitados, esses dois elementos constituem núcleos de reflexão teórico-prática. Com isso, pode-se dizer que as habilidades são qualidades que o sujeito sabe fazer e as competências estão em relação ao que o sujeito pode aprender. Esses pressupostos são evidenciados na citação a seguir:

Com as transformações pelas quais a sociedade vem passando, as formas de produção e aquisição dos saberes também vão se modificando. Cabe então, ao professor, o compromisso de mediar a construção do processo de conceituação, a ser apropriada pelos alunos, efetivando a promoção da aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e competências para que eles participem ativamente da sociedade (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.25).

Assim sendo, fica claro que o profissional da educação deve estar preparado para possibilitar ao educando o conhecimento e reconhecer também as habilidades e competências do aluno. Numa relação em que educar implica em uma construção da aprendizagem, há que se considerar o papel mediador do professor. Esta perspectiva de trabalho pode fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Em síntese, vê-se que tanto os PCN (BRASIL, 1998) quanto os Referenciais Curriculares de Mato Grosso do Sul (2012) desempenham funções orientadoras do fazer pedagógico na rede básica de ensino. Estes documentos oficiais têm importância singular aos agentes de letramento, sugerindo-lhes parâmetros e possíveis procedimentos no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

#### 1.4 Perspectivas e estratégias de leitura a partir de Solé e de Bortoni-Ricardo

Não é novidade que toda ação implica atos e consequências. Para se atingir um objetivo, faz-se necessário um planejamento e isso demanda um passo a passo, algumas estratégias. Em se tratando de leitura, Solé (1998, p. 69) afirma que as estratégias são fundamentais para que se obtenha êxito. A respeito da importância de se utilizar estratégias protocolares para viabilizar a compreensão leitora, os estudos de Bortoni-Ricardo (2012, p.53) também corroboram esta reflexão.

A escola tem o papel de formar alunos leitores críticos e que possam refletir de forma autônoma e independente as informações obtidas no ato de ler. Diante desse desafio, faz-se necessário aprender e ensinar a ler na escola. Dada a importância da leitura para a formação cidadã do indivíduo, vê-se aumentar o compromisso da instituição como provedora e promotora de uma leitura que produza sentido para o aluno/leitor. Dentre as possibilidades no trato com a leitura, temos os trabalhos de Solé (1998) e Bortoni-Ricardo (2012).

Considerando as estratégias de leitura, percebe-se a importância de o educando conhecer por meio de práticas pedagógicas o processamento de como ocorre a compreensão de um texto lido. Nesse processo de conhecimento de estratégias, o professor mediador tem a possibilidade concreta de oferecer ao aluno o acesso ao conhecimento.

Solé (1998) assevera que a capacidade de usar estratégias de compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). Assim como existe uma variedade de objetivos durante a leitura, deve-se haver uma variedade de estrutura para que a compreensão possa efetivar-se. Nessa gama de intenções de promover uma leitura competente, Solé (1998) argumenta que:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferente (SOLÉ, 1998, p. 72).

Em relação à formação de leitores, é preciso propiciar ao aluno leitor a interação envolvendo leitor-texto-autor. A partir da interação é possível a realização de significados para compreensão do leitor que, nesse processo, pode se tornar mais autônomo e competente. Para a concretização do conhecimento, as estratégias de leitura servem como métodos que facilitam o processo da compreensão. Dessa forma, percebe-se a importância de o professor conhecer os procedimentos mais adequados a diferentes situações de ensino.

Levando em conta a reflexão acerca das estratégias de leitura, Solé (1998) apresenta em três momentos a leitura: o antes da leitura, o durante a leitura e o depois da leitura. No primeiro momento, que corresponde ao antes da leitura, Solé (1998, p. 89) divide em seis pontos para ajudar na compreensão dos alunos, são eles: “as ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de

previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele”. A autora argumenta que é necessário sentir prazer pela leitura, e ter uma finalidade antes de fazê-la reconhecendo também a leitura como um instrumento de aprendizagem, deleite e informação.

Para ler é preciso ter motivação e, nesse caso, cabe ao professor fazer comentários sobre livros, recomendações e despertando no aluno o interesse em ler. Muitas vezes, o educando não tem modelos de leitores e para isso a escola deve promover em todas as disciplinas o acesso à leitura. Sendo os docentes contribuidores de fato para a melhoria da aprendizagem da leitura.

O ato de ler implica momentos, sendo necessário que o aluno se familiarize com o assunto antes de o texto ser lido. Nesse aspecto, o professor, por meio de seu planejamento, deve apresentar o assunto para turma levantando hipóteses e mostrando o objetivo da leitura que deverá acontecer. São os conhecimentos prévios do educando que auxiliam a compreensão do texto a ser lido.

Em consonância com Solé (1998) no que se refere ao antes da leitura, Bortoni-Ricardo (2012, p.51) também defende a necessidade de se fazer uma preparação prévia antes da leitura em sala de aula, ou seja, falar sobre o tema e fazer a verificação do que o aluno sabe. O educador deve valer-se do momento anterior da leitura com estratégias motivadoras para facilitar o momento que se inicie a leitura. Assim, experiências prévias, objetivos e ideias são expostos pelos alunos a fim de que haja uma efetiva compreensão do que for lido por eles.

Um dos primeiros passos para uma leitura compreensiva e interpretativa é fazer uma atualização e revisão do conhecimento prévio. Solé (1998, p.103) chama atenção para o fato de que para compreender a leitura, é preciso prestar atenção a determinados aspectos do texto, que podem ativar o conhecimento prévio: “A questão do conhecimento prévio é muito importante neste livro. De fato, se você não possuir o conhecimento pertinente, não poderia entendê-lo, interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo, rejeitá-lo, etc”. É o momento que o aluno usa o conhecimento adquirido ao longo de sua vida auxiliando e promovendo o sentido necessário para compreensão do texto. Vários aspectos gráficos do texto podem contribuir para que hipóteses possam ser abordadas pelo leitor antes da leitura propriamente ser realizada. Solé (1998, p.105) sugere que se construam previsões sobre o texto e se utilize simultaneamente diversos indicadores para a compreensão dele como um todo: como títulos, ilustrações, o que se pode conhecer sobre o autor, cenário, personagem e ilustrações.

Esse primeiro momento da leitura mencionado por Solé (1998), o antes da leitura, é o momento das previsões e das possíveis perguntas. Nesta etapa, deve entrar em cena o papel do professor mediador; é ele quem levanta as hipóteses baseadas não só no que os alunos

conhecem, como também nas suposições. Nesta esteira de pensamento, Bortoni-Ricardo (2012, p. 52) também menciona a importância em se fazerem perguntas aos alunos, visto que essa estratégia poderá contribuir com a aprendizagem do aluno.

Solé (1998, p.23-24), ao abordar sobre o durante a leitura, menciona três modelos: o *bottom-up*, o *top-down* e o interacional. O modelo *bottom-up* acontece de maneira ascendente, na qual o leitor inicia o processamento por meio das menores unidades até a maior, acontecendo a decodificação. No modelo *top-down* acontece o processamento a partir do oposto, de forma descendente, o leitor acessa o seu conhecimento prévio e no sentido global compreende primeiramente o texto e somente depois os elementos que o constitui. O terceiro modelo, o interacional, é considerado por Solé (1998, p.24) o mais apropriado, pois acontecem os dois modelos anteriores alternativamente auxiliando a construção do sentido. O ato de leitura é tido como um processo de compreensão, no qual tanto o texto quanto o leitor apresentam uma interação.

Assim, o ato de ler contempla um desenvolvimento eficaz por meio da interação, são as informações que surgem no texto e o conhecimento prévio do leitor que o auxiliam para se obter a compreensão de uma leitura. Solé (1998, p.24) mostra a importância de um leitor ativo no texto, uma vez que “a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam a construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão — de comprovação de que a compreensão realmente ocorre”. Para ser esse sujeito ativo, é necessário o domínio de habilidades e também aprender as estratégias de leitura, que segundo Solé (1998, p.21), é o instrumento necessário para adquirir novos conhecimentos.

É importante salientar que tanto Solé (1998) quanto Bortoni-Ricardo (2012) valorizam metodologias voltadas para as estratégias de compreensão, por facilitar a proficiência leitora no aluno.

Em relação ao segundo passo, durante a leitura, Solé (1998) destaca ser o momento de construir a compreensão e, para essa realização, é necessário utilizar-se de tarefas de leitura compartilhada e, sob esse aspecto, Solé (1998) esclarece que:

O professor e os alunos devem ler um texto, ou trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita a sua concordância. Depois pode pedir explicações e esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido,

reiniciando deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever) [...] (SOLE, 1998, p.119).

Para ler eficazmente, Solé (1998 p.129) defende que é preciso saber quais dificuldades existem e para isso deve-se ter estratégias como o uso do dicionário ou a continuação da leitura que pode sanar alguma dúvida. Bortoni-Ricardo (2012, p.55) menciona esses aspectos e frisa a mediação do professor para contribuir com compreensão no momento da leitura e observa que a teoria de Vygotsky sobre a Zona Proximal é bem apropriada nesse sentido, pois os novos conhecimentos acontecem a partir dos já aprendidos ou conhecidos em práticas sociais.

Sobre o terceiro passo: depois da leitura, Solé (1998) elucida que a compreensão do texto é resultado da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Uma boa estratégia, depois da leitura, é fazer um resumo identificando a ideia principal e os detalhes secundários. Solé (1998, p. 143) indica “a elaboração de resumos, pois está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários.”

Vê-se que a autora é favorável à prática de resumos pelos leitores. Para Solé (1998, p. 147), “resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com os seus objetivos de leitura e conhecimento prévios”. Fica-nos que os passos orientados por Solé (1998), no que tange à compreensão do texto em sala de aula, contribuem sobremaneira para ampliar a competência leitora dos alunos. Além disso, Bortoni-Ricardo (2012, p.60) também vê a importância de identificar o objetivo do texto e lembra que Marcuschi (2008, p.94) esclarece que o reconhecimento do gênero acontece no momento que o leitor identifica a finalidade do texto, ficando assim mais fácil para o leitor se situar.

As estratégias de leitura possibilitam a compreensão do texto lido facilitando ao leitor a produção de sentidos e o interesse em ler. Cabe ao professor, por meio de uma mediação pedagógica, o papel de conduzir os alunos aos mecanismos que auxiliem a uma leitura proficiente. É imprescindível levar em conta os objetivos para realização de uma leitura em que se considere o ler por prazer, a fluidez da leitura, a leitura busca de informação, o desenvolvimento da habilidade oral e, por conseguinte, uma escrita mais consciente.

Por mais que a leitura pareça algo comum na escola, a leitura precisa ser mais trabalhada em sala de aula no sentido de levar os alunos a melhor compreenderem o que leem. Além dos objetivos há estratégias como: a motivação, o conhecimento prévio, as inferências,

as previsões e as finalidades que facilitam a compreensão de um texto lido. O professor precisa ensinar ao aluno meios que possibilitem uma melhor compreensão de uma leitura, utilizando para os devidos fins as estratégias apontadas pelas autoras arroladas neste item.

Em resumo, tem-se que a leitura é um processo complexo e pressupõe uma formação estratégica tanto do professor como do aluno. No processo de ensino-aprendizagem, a leitura é a base de tudo e, devido a isso, merece e deve ser refletida por todos os envolvidos na educação. Os estudos de Solé (1998) e de Bortoni-Ricardo (2012) dentre outros são necessários para a busca de luzes e caminhos possíveis na tarefa árdua de aprender e ensinar a ler. As discussões levantadas sobre a leitura continuam sendo fundamentais para os que são responsáveis pela formação de sujeitos que saibam ler além das entrelinhas.

## PARTE 2 GÊNEROS TEXTUAIS: REVISITANDO CONCEITOS

Esta segunda parte do capítulo I aborda os gêneros textuais sob a ótica de estudiosos consagrados sobre o tema e também traz os pressupostos balizados nos PCN (BRASIL, 1998) a respeito dos gêneros textuais. Levando em conta a gama de estudiosos sobre o assunto e a complexidade e perspectivas teóricas, opta-se por um percurso balizado em Bakhtin (1995), Marcuschi (2008) e PCN (BRASIL, 1998). Têm-se também noções do gênero narrativo conto.

### 1.2.1 Gêneros textuais sob a ótica de Bakhtin

Falar de gêneros textuais/discursivos não é tarefa simples, principalmente pela infinidade de manifestações textuais com suas funções específicas em situações de uso. Partindo do pressuposto de que um enunciado oral ou escrito provém de alguém e se destina a outro alguém e se constitui numa relação de interação verbal, opta-se por buscar luz teórica sobre o tema em tela inicialmente sob a ótica do filósofo russo Bakhtin.

Gênero do discurso é um termo apresentado primeiramente por Bakhtin (1995) que, por meio de estudos relacionados aos gêneros, influenciou pesquisas na área direcionando ao termo gêneros textuais na atualidade. O teórico russo, também como estudioso da linguagem, dispendeu esforços objetivando explicar as diversidades do gênero do discurso e foi a partir desses estudos que se avançou o reconhecimento dos gêneros textuais. Se na Antiguidade o termo era relacionado apenas à literatura na forma poética e retórica, os estudos bakhtinianos focam as análises da linguagem com base em discursos do cotidiano. Sobre essa questão, Bakhtin (1995) assevera que:

A isto provavelmente se deve ao fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – e mais do que tudo- os gêneros literários. Mas da antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum (BAKHTIN, 1995, p. 262-263).

Os estudos bakhtinianos contribuíram para a noção de gênero que hoje é veiculada nos estudos relacionados ao texto. Bakhtin explica o emprego da língua como enunciados e que “as atividades humanas estão ligadas ao uso da linguagem” (BAKHTIN,1995, p.261). E essa linguagem é determinada não só pela gramática, pelo seu estilo ou tema, mas por toda construção da enunciação. Assim, Bakhtin (1995) coloca em relevo que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1995, p. 261-262).

É possível observar que Bakhtin (1995) denomina os diferentes gêneros como gêneros do discurso e reconhece a importância do estudo do texto levando em consideração seus aspectos linguísticos ou textuais, porém seu foco é o texto como fenômeno sociodiscursivo, pois acontece por meio da interação que existe em condições concretas do cotidiano da

sociedade, numa situação dialógica que se efetua em forma de enunciados. Como aponta em seus estudos:

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1995, p.264).

Cabe lembrar que Bakhtin (1995) ressalta as condições concretas relativas a enunciados: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN,1995, p. 265). O teórico russo distingue os gêneros discursivos em primário e secundário, como registra a seguir:

Aqui é de especial importância atentar para diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos- romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 1995, p. 263).

Outro aspecto que merece atenção é quando o teórico russo diz que os gêneros discursivos são tipo relativamente estáveis. O autor ressalta que a historicidade, a imprecisão das características e dos limites dos gêneros não são definidos de uma vez para sempre. Por esse motivo surgem novos gêneros constantemente, como se percebe nas palavras do próprio Bakhtin (1995, p. 285), ao afirmar que:

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua.

É importante ressaltar a forma como os gêneros são realizados tanto na oralidade quanto na escrita e heterogeneidade de tipos apropriados para cada discurso, tais como na esfera de produção, circulação e recepção de discursos. Todo discurso requer uma escolha diferente de palavras, que determina o estilo da mensagem. Em relação ao estilo, Bakhtin (1995) assevera que:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e — o que é de especial importância — de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do sujeito, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva — com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc (BAKHTIN, 1995, p. 266).

Vale lembrar que, em termos bakhtinianos, todo enunciado é individual e isso se reflete na escrita e na oralidade que também passa ter estilo individual, como se nota nas palavras do autor:

Todo enunciado — oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva — é individual e por isso pode

refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual (BAKHTIN, 1995, p. 265).

Ainda com relação ao enunciado, Bakhtin (1995) explica que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, ou seja, os enunciados sempre têm uma relação já existente com os discursos usados anteriormente que é refletida por outros falantes. Dessa forma, o processo de comunicação entre falante e ouvinte se manifesta compreensivo ao ouvinte que reconhece e entende o enunciado. Nesse sentido, o autor destaca sobre esse interdiscurso que:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes — dos seus e alheios — com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 1995, p.272).

Para o teórico russo, é a intenção discursiva que determina todo o enunciado, tanto o que o falante quer dizer, como o término desse enunciado. É o que estabelece a escolha do gênero. E sobre a escolha do gênero, Bakhtin (1995) esclarece que:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc (BAKHTIN, 1995, p. 282).

Dessa forma, a intenção discursiva depende do gênero escolhido visto que os gêneros são infinitos e podem abranger todos os tipos de comunicação. Em relação aos gêneros, Bakhtin (1995, 282) argumenta que:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais e escritos.

O autor ressalta que o uso dos gêneros do discurso aprende-se logo que se aprende a língua materna e essa já é adquirida desde cedo por meio de comunicações discursivas reais

com outros indivíduos. Assim, Bakhtin (1995, p. 283) destaca que “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. O autor ainda menciona a importância dos gêneros do discurso afirmando que:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 1995, p. 283).

A infinidade de gêneros se dá ao fato das diferentes funções, formas, relações pessoais na comunicação e relacionado ao seu uso. Bakhtin (1995, p. 284) assevera que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente e que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação, em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 1995, p. 285).

Como se vê, é fundamental o conhecimento e o domínio dos gêneros, pois fazem parte do repertório das atividades humanas na comunicação e, sob esse aspecto, a escola tem o papel de ensinar não só os tipos textuais, mas também os gêneros para que o aluno possa melhor dominá-los. Bakhtin (1995) mostra, por meio de sua teoria fundamentada no diálogo, a importância do sujeito nas comunicações e no uso da linguagem nos contextos históricos, ideológicos, sociais e culturais. Segundo o autor, nessas instâncias, é possível analisar as formações discursivas dos meios de comunicação e, assim, apontar as diversidades de gêneros textuais que se realizam por meio de sua especificidade. Isso posto, pode se inferir que os estudos bakhtinianos colaboraram significativamente para o esclarecimento dos tipos de discursos usados na sociedade no seu sentido concreto.

### 1.2.2 Gêneros textuais sob a ótica de Marcuschi

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. E como prática social mudam constantemente de acordo com as necessidades sociais e históricas, como afirma este autor:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e

plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2008, p.19).

Observando o exposto pelo estudioso, pode-se dizer que o fato da tecnologia avançada nos tempos atuais diverge em relação às sociedades anteriores, mostrando que os gêneros textuais em destaque na sociedade, no que tange ao seu uso, é em cada momento da história diferente. Se antes as cartas eram mais usadas para a comunicação à distância, hoje o e-mail faz esse papel. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 19) argumenta que:

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Para Marcuschi (2008, p.19), os gêneros discursivos/textuais são ordenadores das funções comunicativas entre os interlocutores. Depreende-se desse pressuposto que o aspecto sócio-comunicativo é uma das razões dos gêneros. Como dependem da função e do aspecto sócio-comunicativo, os gêneros textuais se distinguem da terminologia “tipos textuais”, Marcuschi (2008, p. 19) esclarece que:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2008, p. 21).

Diante do exposto, fica-nos que existem inúmeros gêneros textuais que surgem de acordo com as necessidades sócio-comunicativas e alguns tipos de textos que variam quanto ao aspecto formal. Marcuschi (2008, p. 23) lembra que é importante “perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas”. Marcuschi (2008, p. 27) ainda destaca que os gêneros textuais são como “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Tendo em vista a multimodalidade de gêneros textuais e sua funcionalidade, o autor esclarece que os gêneros textuais variam de acordo com a variação cultural, em que:

O reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros, mas este é um aspecto que somente o estudo intercultural dos gêneros pode decidir (MARCUSCHI, 2008, p. 26).

Mesmo que, a título de acréscimo informacional, há que se registrar que os esclarecimentos de Marcuschi a respeito de tipos e gêneros textuais são fundamentais para professor e aluno em situação aulística. Vê-se que é necessário, no fazer pedagógico do professor, que se tenha clareza conceitual e prática dessas possibilidades de produção textual. Logo, tanto tipos quanto gêneros textuais devem compor a pauta de leitura e de produção na escola.

### 1.2.3 Gêneros textuais sob a visão dos PCN (BRASIL, 1998)

Os PCN (BRASIL, 1998) destacam a importância do discurso oral ou escrito e que ele é determinado pelas circunstâncias e que se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor. Em relação aos gêneros textuais, os PCN elucidam que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, construindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Dessa forma, os usos da linguagem são determinados historicamente e conforme as necessidades sociais. Em relação às características dos gêneros textuais, os PCN (BRASIL, 1998) apontam três elementos, sendo eles:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc (BRASIL, 1998, p. 21).

Além de conceituar os gêneros textuais, os PCN (BRASIL, 1998, p. 54) privilegiam alguns gêneros para a prática de escuta e leitura de textos, levando-se em conta os usos sociais mais frequentes, entre os mais privilegiados estão: o conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático, notícia, artigo, relatórios, propaganda, carta do leitor, entrevista.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que no ensino de língua portuguesa estejam presentes os gêneros textuais porque têm-se em vista a importância tanto da produção textual quanto para a compreensão de textos orais e escritos, valorizando, assim a funcionalidade do texto com base nos gêneros:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p.23-24).

Dessa forma, é relevante que os gêneros textuais devam ser ensinados nas aulas de língua portuguesa com o propósito de reconhecer e valorizar as diversidades de textos existentes, assim como as finalidades e as circunstâncias nas quais a comunicação é usada na sociedade, uma vez que os gêneros textuais se consolidam mediante a intenção do locutor no ato enunciativo.

#### 1.2.4 O gênero conto: conceitos e estrutura

O conto é um texto narrativo curto e, como todo texto narrativo, possui características como: um narrador que pode ser onisciente ou observador, personagens principais e secundários, espaço, tempo e um enredo que tem uma sequência de ações: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Os personagens são poucos e a narrativa gira em torno de um conflito.

Esse gênero textual acompanha o homem desde os primórdios. Apresentava-se oralmente em histórias que eram transmitidas pelos povos e depois foi se afirmando com caráter literário. Como afirma Gotlib (2004), no livro *Teoria do conto*:

No século XIV dá-se outra transição. Se o conto transmitido oralmente ganhará o escrito, agora vai afirmando a sua categoria estética [...]. Portanto, enquanto a força de contar histórias se faz, permanecendo, necessária e vigorosa, dos séculos, paralelamente uma outra história se monta: a que tenta explicar a história destas histórias, problematizando a questão deste modo de narrar — desta narrativa: a de simplesmente contar histórias (GOTLIB, 2004, p.7-8).

As narrativas atravessam séculos. Gotlib (2004) afirma que antigamente as histórias eram contadas apenas oralmente em rodas de amigos, encontros de famílias, encontros de sacerdotes com seus discípulos. A autora destaca que somente no século XIV começa o registro escrito desse gênero narrativo. Sobre isso, Gotlib (2004) acrescenta que “A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrita de contos” (GOTLIB, 2004, p. 13).

No que tange às características do gênero conto, Gotlib (2004, p.8) afirma que essa narrativa conserva as formas da fábula e da parábola na economia resumida de estilo, situação e tema. A autora, ao tratar das características do conto, retrata os poucos elementos que devem surgir nessa narrativa de uma forma mais sucinta nos acontecimentos, com poucos personagens, abordando apenas um tema na história.

Dando prosseguimento aos conceitos do conto, Gancho (2002), no seu livro, *Como analisar narrativas*, também apresenta a narrativa conto com ênfase às características e processos dessas narrativas na antiguidade e também em tempos atuais. A esse respeito, Gancho (2002) argumenta que:

Contar histórias é uma atividade praticada por muita gente: pais, filhos, professores, amigos, namorados, avós.... Enfim, todos contam-escrevem ou ouvem-leem toda espécie de narrativa: histórias de fadas, casos, piadas, mentiras, romance, contos, novelas [...]. Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos — histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) —, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia — livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão — compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado... Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não (GANCHO, 2002, p. 5-6).

Com o crescimento e modernização da sociedade expandiu-se a produção de livros. Coelho (2000) diz que até o século XVII, as histórias foram se cristalizando, se modificando na voz do povo, se tornando o folclore das nações. Essa mesma autora retrata a valorização da imaginação e da fantasia nas histórias que foram construídas a partir de narrativas orais transmitidas pelos povos.

No livro *Teoria do Conto*, Nádia Gotlib (2004) explica o conceito de conto por meio de três acepções que são fundamentais e que não mudaram ao longo dos tempos tanto na forma como na simplicidade do gênero. Segundo a autora, o conto é o relato de um acontecimento, é uma narração oral ou escrita de acontecimento falso. Vale lembrar que os fatos da narrativa, em forma de conto, são apenas arazoados pela verossimilhança que a arte verbal (literatura) permite construir. Por fim, a terceira acepção sugere que fábulas/contos sejam contados para divertir as crianças.

Como toda e qualquer narrativa, o conto apresenta uma sucessão ou uma sequência de movimentos para se narrar/contar. Os contos seguem uma estrutura sequencial envolvendo: *introdução*, *desenvolvimento lógico das ideias* e uma *conclusão*, com uma sucessão de fatos

que culmina numa organização lógica dos fatos dentro do enredo. Todos os contos são narrativos.

Segundo Marcuschi (2008), no livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Parte 1 e 3, os gêneros textuais são fenômenos históricos totalmente vinculados à vida cultural e social. São textos materializados cuja finalidade é sócio-comunicativas e encontra-se na vida diária das pessoas. Há vários gêneros textuais, entre eles o conto, que tem como características narrativas poucos personagens, tempo, espaço, narrador, enredo, situação inicial, um conflito, clímax e desfecho. Ampliando os informes sobre conceito e estrutura do conto, Gancho (2002) adiciona que o conto:

É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo. Obs.: Tanto o conto quanto a novela podem abordar qualquer tipo de tema (GANCHO, 2002, p.8).

Dessa forma, as características do gênero conto estabelecem uma organização estrutural simples com apenas um conflito que parte para o momento de tensão na história, chamado de clímax, e isso mantém o interesse de quem lê pela sua brevidade na forma que é narrada.

A título de ilustração didática, apresentamos, à luz dos estudos de D'Onofrio (2004) e Gancho (2002), os elementos estruturais do gênero narrativo conto.

Em relação à explicação da situação inicial de uma narrativa, D'Onofrio (2004) destaca que:

A situação inicial é determinada pelas relações existentes entre as personagens [...]. Geralmente ela é representada simbolicamente por uma paisagem edênica, pitoresca e colorida e indica um estado de felicidade, que serve como fundo contrastivo à infelicidade que vai se seguir (D'ONOFRIO, 2004, p. 75).

Referente ao item situação inicial, Gancho (2002, p.8) acrescenta que a *Situação Inicial* é o começo da história onde são apresentados os fatos iniciais, dentre eles: os personagens, às vezes o tempo e o espaço e afirma que esta é também a parte onde o leitor se localiza no enredo.

No que concerne ao item conflito, elemento estrutural de uma narrativa ficcional, D'Onofrio (2004) afirma que:

Toda narrativa começa, portanto, de um estado de carência, determinado pela disjunção de um sujeito (herói) do objeto, cuja a falta coloca a personagem num estado de tensão. [...] O sujeito do enunciado disjuntivo é induzido a iniciar um projeto narrativo, equivalente a um programa de vida visando conseguir suprir a carência, causa da tensão psíquica (D'ONOFRIO, 2004, p.76-77).

Em consonância com D'Onofrio (2004), no que diz respeito ao item conflito em uma narrativa/conto, Gancho (2002, p.8) adiciona que o conflito pode ser qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõem um a outro, criando uma tensão. Gancho menciona ainda que podemos encontrar nas narrativas: conflitos morais, religiosos, econômicos e psicológicos.

Sobre a complicação em uma narrativa, Gancho (2002) menciona que o conflito se manifesta tensionando a estória. O conflito se eleva ao máximo até chegar numa tensão. Para D'Onofrio (2004, p.80), o clímax se dá na estória por meio de “sequências negativas que têm seu clímax na realização do dano, pelo qual o representante do bem é alienado da sociedade”. Ainda sobre o clímax, Gancho (2002) explica que: “clímax é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele” (GANCHO, 2002, p.8). Nessa mesma linha conceitual, Gancho (2002) destaca que: “desfecho: (desenlace ou conclusão) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico etc.” (GANCHO, 2002, p.8).

Com relação à estrutura narrativa/conto, D'Onofrio (2004) assevera que:

Evidentemente, todo o texto literário possui seu espaço, na medida em que se encerra um pedaço da realidade, estabelecendo uma fronteira entre ela e o mundo imaginário. O espaço da ficção constitui o cenário da obra, onde as personagens vivem seus atos e sentimentos (D' ONOFRIO, 2004, p. 83).

Reforçando dados conceituais sobre a estrutura da narrativa, no tocante ao espaço, Gancho (2002) argumenta que:

Assim como os personagens, o espaço pode ser caracterizado mais detalhadamente em trechos descritivos, ou as referências espaciais podem estar diluídas na narração. De qual quer maneira é possível identificar-lhe as características, por exemplo, espaço fechado ou aberto, espaço urbano ou rural e assim por diante. O termo espaço, de um modo geral, só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história; para designar um “lugar”

psicológico, social, econômico etc., empregamos o termo ambiente (GANCHO, 2002, p.17).

Em se tratando do elemento estrutural tempo em uma narrativa, D'Onofrio (2004) explica a indeterminação do tempo no enredo, porém afirma que como qualquer narrativa deve aparecer de forma renovadora:

Tal indeterminação atinge ainda categorias do tempo e do espaço. Não aparece o nome de países ou das cidades onde os fatos acontecem. A fórmula "Era uma vez...", além de assinalar a entrada no mundo mágico na ficção, remete se a um tempo indefinido, eterno, que pode ser o pretérito, o presente ou o futuro, pois o passado mítico se renova constantemente, tornando se paradigmático (D'ONOFRIO, 2004, p.112).

Segundo Gancho (2002), o tempo constitui a base para dar sustentação ao enredo. Além disso, a autora ressalta que a época da história nem sempre coincide com o tempo da publicação. Sobre a questão do tempo, Gancho (2002), em seus estudos, se baseia em exemplos de contos e romances para explicar as diferenças que existem sobre o tempo nos textos:

A época da história nem sempre coincide com o tempo real com que foi publicada ou escrita. Um exemplo disso é o romance de Umberto Eco, *O nome da Rosa*, que retrata a Idade Média, embora tenha sido escrito e publicado recentemente. Muitas histórias se passam em curto período de tempo, já outras têm um enredo que se estende ao longo de muitos anos. Os contos de um modo geral apresentam uma duração curta em relação aos romances, nos quais o transcurso do tempo é mais dilatado. Como exemplo de duração curta, o conto de Rubem Fonseca, "Feliz Ano Novo" (o livro tem o mesmo nome), cujo enredo se passa em algumas horas na véspera do Ano-Novo. No outro extremo, apresentaríamos os romances *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, ou então *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo, nos quais se narra a vida de muitas gerações de uma família (GANCHO, 2002, p.20).

Para Gancho (2002), o tempo é associado aos fatos do enredo e há dois tipos de tempos: o tempo psicológico e o tempo cronológico. Como afirma a seguir:

Tempo cronológico: É o nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final. Esta, portanto, ligado ao enredo linear (que não altera a ordem em que os fatos ocorreram); chama-se cronológico porque é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos.

Tempo psicológico: É o nome que se dá ao tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos. Está, portanto, ligado ao enredo não-linear (Na qual os acontecimentos estão fora da ordem natural) (GANCHO, 2002, p.22).

Vê-se que o transcurso do tempo no conto é mais curto. Por outro lado, no romance, o tempo pode ter expansão maior e se estender ao longo da obra. O narrador é a voz adotada pelo autor para contar os acontecimentos na ficção. Geralmente os contos são narrados em terceira pessoa, embora haja muitos contos narrados em primeira pessoa, nesse caso, quando surge o narrador-personagem.

Quanto ao foco narrativo, D'Onofrio (2004) explica que:

O narrador não é autor, mas um personagem que assume tal papel, resta agora verificar a tipologia dos narradores, assunto principal do plano da enunciação, intimamente relacionado com o problema do foco narrativo, a perspectiva ou o ponto de vista qual ocorrem a transmissão e a recepção da mensagem contida na obra. As formas de o narrador se fazer presente numa narrativa literária são múltiplas e variam de texto para texto (D' ONOFRIO, 2004, p.59).

Alerta Gancho (2002) também que o narrador não é o autor e apresenta os tipos de narradores:

As variantes de narrador em primeira pessoa ou em terceira pessoa podem ser inúmeras, uma vez que cada autor cria um narrador diferente para cada obra. Por isso é bom que se esclareça que o narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor, e por tanto só existe no texto. Numa análise de narrativas evite referir-se à vida pessoal do autor para justificar posturas do narrador; não se esqueça de que está lidando com um texto de ficção (imaginação), no qual fica difícil definir os limites da realidade e da invenção. Este pressuposto é válido também para as autobiografias, nas quais não temos a verdade dos fatos, mas uma interpretação deles, feita pelo autor (GANCHO, 2002, p.22).

Sobre esse elemento estrutural da narrativa, D'Onofrio (2004) retrata em sua obra que o narrador e as personagens são identificados a partir de uma competência interiorizada, função ou atributos:

A narrativa popular apresenta peculiaridades inerentes às suas características de anonimato e de oralidade. Além de não conhecermos o nome do autor e do narrador, também as personagens que vivem os fatos são inominadas. São identificadas por uma competência interiorizada, pela função que exercem ou por 31 atributos: o rei, o caçador, Cinderela, o lobo etc (D' ONOFRIO, 2004, p.94).

O autor D'Onofrio (2004, p. 88) afirma que as personagens “constituem os suportes vivos da ação e os veículos das ideias que povoam uma narrativa”. Quanto à classificação das personagens, Gancho (2002) as classifica personagens em:

Protagonista: é o personagem principal — herói: é o protagonista com características superiores às de seu grupo; — anti-herói: é o protagonista que tem características iguais ou inferiores às de seu grupo, mas que por algum motivo está na posição de herói, só que sem competência para tanto.

Antagonista: é o personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista. Enfim, seria o vilão da história.

Personagens secundários: são personagens menos importantes na história, isto é, que têm uma participação menor ou menos frequente no enredo; podem desempenhar papel de ajudantes do protagonista ou do antagonista, de confidentes, enfim, de figurantes (GANCHO, 2002, p.11-12).

São os elementos estruturais de uma narrativa que formam a composição do texto e as características da composição textual auxiliam na identificação do gênero textual. Quanto a esse aspecto, o conto apresenta uma brevidade de elementos: situação inicial, poucos personagens, espaço, tempo, conflito, clímax e desfecho. A narrativa gira em torno de um único conflito e o desenrolar da história é breve, havendo a resolução do problema no desfecho da história.

#### 1.2.5 Tipos de contos

Respeitando os vários estudos sobre o gênero conto, faz-se necessário destacar alguns tipos dessa narrativa. Muitas são as classificações e, para este trabalho, opta-se por apresentar a contribuição conceitual de (GRABO,1913 *apud* MOISÉS, 1995). Moisés (1995, p. 138), destaca cinco grupos classificatórios de contos, a saber: 1. Conto de ação; 2. Conto de caráter; 3. Conto de cenário ou de atmosfera; 4. Conto de ideia e 5. Conto de efeitos emocionais. Vale ressaltar que esses tipos de contos foram os mais presentificados na aplicação da atividade de produção dos alunos-autores, participantes da pesquisa, e que, por essa razão, nos limitamos a elencar os tipos nominados no quadro a seguir:

Conto de ação	Conto de caráter	Conto de cenário ou atmosfera	Conto de ideia	Conto de emoção
É o tipo mais comum.	É menos comum.	É raro.	É mais frequente.	Frequentemente vem mesclado ao de ideia.
<p>A obra “As Mil e Uma Noites” é um exemplo de conto de ação desde tempos imemoriais. Os contos policiais e de mistério de nossos dias constituem seu grande continuador. Narrativas feitas para entender, divertir o leitor, sua “moral”, quando existe, se depreende da ação das personagens, ação essa que hipertrofia em toda a extensão da escala do aventureiro e do fantástico, a ponto de colocar em segundo plano tudo o mais. Atendendo a procura de gozo lúdico e de fuga, preexistente em todo leitor de narrativas de aventuras, este tipo de conto torna-se caracteristicamente linear e menos importante que os outros, muito embora seja quantitativamente mais frequente. A predominância da aventura nessa modalidade de conto não significa absoluta ausência dos demais componentes: estes comparecem sem dúvida, mas em grau de inferioridade, relativamente à ação. Portanto, é tudo uma questão de maior ou menor ênfase sobre uma minúcia. Idêntico raciocínio importa fazer no exame dos restantes tipos de conto.</p>	<p>O leitor deve estar lembrado de que a criação de seres vivos foi apontada como preocupação fundamental do romancista, não do contista: para este, importa, precipuamente, a ação. Por isso, o retrato da personagem erguido num conto pode constituir-se no objeto principal, mas nunca atingirá, o grau de plenitude, específico do romance. O contista centra a sua atenção no exame da personagem, mas tendo em mira que deve obedecer à conjuntura própria do conto, quer dizer, sempre o fará no galope peculiar à narrativa curta e visando à unidade que lhe é inerente [...].</p>	<p>A tônica dramática transfere-se para o cenário, o ambiente, de modo que este quase transforma no herói do conto. [...].</p>	<p>Tempo houve até em que predominou, como aconteceu no século XVIII, quando se escreveram tantas narrativas de caráter moralista, em torno duma ideia; tal o caso de Voltaire, mestre no gênero. Implicando uma visão profunda, e mesmo filosófica da existência, nele o escritor oferece a síntese generalizada das observações que a vida lhe permitiu fazer acerca dos homens e do mundo. O material de que se serve é ainda o usual (personagens, uma história, etc.), mas o objetivo capital consiste em fazê-lo instrumento ou meio de concretização da ideia que pretende transmitir. [...]</p>	<p>O conto de emoção, tem por objetivo transmitir uma emoção ao leitor. No conto, tudo o mais se anula em favor dessa única emoção (de espanto, surpresa ou coisa parecida), pois que o enredo ocupa lugar secundário e as causas do conflito residem num quiproquó, num desdobramento alucinado da personagem ou numa identidade para além da imaginação. De qualquer modo, o leitor não escapa à emoção pura e simples, muito embora venha reconhecer, pela racionalização, que tudo poderia ser um caso de delírio criador ou mera perturbação das faculdades mentais do protagonista da história. A emoção preexiste e subsiste ao exame racional e isso exatamente que tais narrativas diligenciam oferecer.</p>

Fonte: organizado pela pesquisadora, à luz dos estudos de (GRABO,1913 *apud* MOISÉS, 1995

Há que se registrar que muitos estudos sobre o gênero narrativo conto são apresentados na literatura. Em linhas gerais, o conto é tido como uma narrativa curta e que traz no seu enredo um único conflito, poucas personagens que atuam/agem num dado espaço e um dado tempo. O ato de narrar e contar histórias faz parte da História do homem, seja de forma oral seja de forma escrita. Pode-se dizer que este gênero textual, pela sua múltipla possibilidade de registro ficcional, continua sendo um bom instrumento didático para despertar a leitura e, por conseguinte, a produção textual em âmbito escolar. O conto não é um gênero novo e estudos mais precisos sobre sua estrutura e temas surgem com vigor a partir de 1913 com a classificação mostrada pelo americano Carl H. Grabo, na obra “The Art the Short Story”. De posse da contribuição de Grabo (1913), Moisés (1995) retoma alguns tipos de conto de forma didática de forma que ajudam a análise desenvolvida na pesquisa de intervenção aplicada neste trabalho.

Ampliando nossa reflexão sobre os tipos de contos, buscamos também aporte teórico conceitual em Vladimir Propp (2006) que apresenta uma variedade de tipos de contos mencionados a seguir. Este autor menciona várias fases da narrativa contista, em que denomina a primeira fase de cunho religioso e a uma segunda fase como sendo de cunho histórico. Considerando as referidas fases do gênero conto, Propp (2006) faz uma tipificação dos contos. Vale ressaltar que, mesmo com os estudos de Propp (2006), classificar um conto não é tarefa fácil, visto que em uma narrativa pode aparecer várias nuances no que se refere às perspectivas temáticas. Dito de outra forma, em uma narrativa pode ocorrer o registro de sentimentos de mistério, de introspecção das personagens frente aos embates tramados pelo autor do conto. No entanto, os estudiosos chamam a atenção para o fato da predominância temática que rege a tensão narrativa visando à adesão do provável leitor. Nesta perspectiva, tem-se ainda a contribuição de Gotlib (2004, p.20) ao mencionar que é a intenção do autor de um conto que determina a conquista do efeito único ou a impressão total que deseja provocar no leitor. As intenções de quem escreve podem ser as de emocionar, criar suspense, provocar o riso, moralizar ou de divertir.

## CAPÍTULO 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

### 2.1 Percurso metodológico

Inicialmente foi mantido contato com a gestão escolar e, com a devida autorização da direção, da coordenação pedagógica e do professor regente da sala, houve o contato com a turma. Em seguida, aplicou-se um questionário diagnóstico sobre a realidade de leitura e de produção dos alunos-autores. Feito isso, passou-se a aplicação da pesquisa propriamente dita. Para a consecução da pesquisa, obedeceu-se a um percurso metodológico, envolvendo atividades de leitura e de produção textual. As atividades constaram de exposição teórica e prática da leitura e de análise de conto. *A posteriori*, foi solicitado a produção de contos pelos alunos-autores. Teve-se também a leitura socializada das produções, autoavaliação e reescrita dos textos.

Para a aplicação das atividades foram elaboradas aulas específicas sobre a importância da leitura, explanação das estratégias de leitura e leitura de contos. Num segundo momento, teve-se a explanação teórica sobre o gênero conto. Além disso, houve a leitura orientada de contos com a respectiva análise. Por fim, a produção de contos pelos alunos-autores para a leitura socializada, para autoavaliação e reescrita.

O ensino da escrita foi por meio de uma intervenção mediadora com base numa escrita processual que de fato contribuiu para melhorar o ensino–aprendizagem dos alunos-autores. Propôs-se um processo de leitura e de produção textual que procurou desenvolver habilidades de expressar opiniões, de aprender, de contar fatos, de interpretar, considerando-se o aluno como um sujeito-autor mais competente de textos. Foi feita uma exposição das características do gênero que se trabalhou, e, na sequência, leituras explorativas de contos para uma reflexão coletiva, ocasião em que os alunos apresentaram analogias entre os temas lidos e a vivência deles.

A metodologia do estudo foi a pesquisa-ação com o envolvimento dos alunos na escrita e na reescrita de produção textual com estratégias para o melhor aperfeiçoamento do texto. Foram enfatizadas, no estudo, questões sociais no cotidiano dos alunos e os seus pontos de vista relacionando os trabalhos com as características do gênero.

A metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2011) norteou o trabalho que foi uma pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva e em função da resolução de problemas, bem diferente da pesquisa científica tradicional, que é limitada. O diagnóstico do problema foi o mais importante para realização da intervenção junto com o desenvolvimento da pesquisa e a avaliação das ações.

Também foi aplicado um projeto de intervenção de coleta e análise de dados. É uma pesquisa qualitativa, ou seja, o importante é observar como os alunos interpretam fenômenos sociais inseridos no contexto. Assim, a intervenção se tornou mais precisa com estratégias propostas e que realmente influenciarão o modo de escrever dos alunos por toda a vida. Como produto final, pretende-se apresentar um passo a passo metodológico para orientar a leitura, a escrita e reescrita do gênero conto no Ensino Fundamental.

Para este trabalho, foi eleita a turma do 7º ano A de uma Escola Estadual, no município de Dourados, no ano de 2018. A escola está localizada na região urbana e tem mais de 40 anos de existência atendendo uma parcela relevante de alunos oriundos de vários bairros circunvizinhos à escola. A turma escolhida apresentava dificuldades para escrever, não se sentia motivada a ler e possuía problemas de aspectos linguísticos na sua escrita e também de competência leitora. Na sala do 7º A, havia 25 alunos frequentes e a turma aceitou participar da experiência didática proposta pela pesquisadora. A realização da proposta envolveu vários momentos: conhecimento de suas leituras, apresentação do gênero conto, a relação dos alunos com esses tipos de textos, se houve influências ou se conheciam esse gênero, leituras de contos, de Stanislaw Ponte Preta, a primeira versão dos textos dos alunos-autores, intervenção com atividades voltadas às dificuldades apresentadas e a proposta de reescrita orientada, culminando na segunda versão.

## 2.2 A proposta de intervenção: descrevendo o processo da pesquisa-ação

Para a realização da proposta de intervenção, objeto desta pesquisa, fez-se necessário um percurso metodológico. Para tanto, buscamos em Thiollent (2011) pressupostos teóricos e subsídios aplicáveis às atividades desenvolvidas, considerando o envolvimento de professor e alunos como construtores de saberes no que tange à leitura e à produção textual no Ensino Fundamental. Para este autor, a pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Em consonância com os propósitos da pesquisa, após contato com a direção e coordenação de um estabelecimento de ensino da rede estadual de Mato Grosso do Sul, no

município de Dourados, firmou-se o compromisso ético e pedagógico para a eleição de uma turma do Ensino Fundamental.

As atividades foram desenvolvidas em três momentos. Primeiro, leitura e discussão sobre o conceito de leitura e reflexão sobre as estratégias de leitura como instrumento de formação do cidadão. Em seguida, apresentação do gênero textual conto e suas características. Além disso, foram feitas leituras, debates a partir de contos com o objetivo de oportunizar a exposição oral dos alunos sobre as temáticas vertidas nos textos. Por fim, a produção de contos para a socialização oral em sala de aula, seguida da intervenção corretiva da professora mediadora e reescrita.

Inicialmente os alunos receberam material apostilado, organizado pela pesquisadora, com conceitos e informações a respeito de leitura, incluindo a contribuição de Solé (1998) a respeito das estratégias cognitivas imbricadas no ato de ler. Dando prosseguimento a abordagem de cunho conceitual, tratou-se, também, sobre gêneros textuais, a partir de Bakhtin (1995) e de Marcuschi (2008). Por se tratar do gênero conto, buscou-se luz teórica sobre esse gênero narrativo. Vale destacar que as aulas foram expositivas e que a participação dos alunos foi produtiva.

Considerando a faixa etária e a série dos alunos, foram eleitos alguns contos para a leitura, reflexão e discussão tanto da estrutura do gênero narrativo quanto à temática apresentada nos textos. Com os textos “A princesa e a ervilha” (Hans Christian Andersen) e o “Conto de mistério” (Stanislaw Ponte Preta), a análise da composição e organização do texto narrativo conto foi realizada em sala de aula por meio de leituras partilhadas e observações com a finalidade de que compreendessem a estrutura de um conto.

Após as atividades de leitura mencionadas, solicitou-se a produção de um conto, tendo como motivação o texto “Conto de mistério” (Stanislaw Ponte Preta). Para a confecção dos contos, os alunos deviam escolher um tema contemporâneo e que não se esquecessem dos elementos estruturais do gênero textual estudado durante a realização da pesquisa.

### 2.3 Resultados da produção e de análises dos contos

Os textos foram produzidos em duas versões. A primeira se preocupou em atender aos quesitos estruturais e conteudísticos do gênero conto. Esta primeira versão foi analisada pela professora mediadora que fez os apontamentos de cunho estrutural e de aspectos macro e microestruturais. De posse da primeira versão, com apontamentos corretivos da professora mediadora, os alunos fizeram a segunda versão. Vale mencionar que a segunda versão levou

em conta os mesmos critérios de avaliação, ou seja, se os textos/contos atendiam às características do gênero conto e se contemplam os elementos formais de textualidade.

Os critérios de avaliação utilizados na análise dos textos/contos são: elementos estruturais: a) situação inicial, b) único conflito, c) complicação, d) clímax, e) desfecho, f) personagens, g) tempo, h) espaço e i) foco narrativo. Quanto aos aspectos formais, os critérios elencados para esta pesquisa/análise são: a) paragrafação, b) pontuação, c) ortografia, d) sintaxe de regência e e) sintaxe de concordância.

## 2.4 Descrição das ações e análise de dados

A análise dos dados foi realizada em dois momentos e envolveu critérios avaliativos quanto aos aspectos de forma e conteúdo. Num primeiro momento, fez-se a análise de forma global do total de textos e no segundo momento, foram eleitos dois contos dos alunos: um que atendesse a proposta do gênero em estudo, tanto do ponto de vista formal quanto do conteúdo, tido como um bom texto com relação à feitura e ao atendimento das características do conto. O outro texto, embora atenda às características da narrativa contista, apresenta falhas quanto às características de forma e conteúdo do gênero conto.

### 2.4.1 Análise global dos aspectos estruturais da produção dos alunos-autores

Em conformidade com os propósitos elencados na metodologia dessa proposta de intervenção, a análise do *corpus* (25 contos produzidos pelos alunos-autores) passou por critérios avaliativos eleitos para serem aplicados à narrativa contista solicitada. Os critérios envolveram aspectos estruturais (elementos da narrativa ficcional/conto) e também aspectos linguístico-gramaticais/formais. Fez-se necessário mencionar que todos os textos foram lidos, analisados (primeira versão) e, após isso, foram feitas as indicações de correção para o processo de reescrita, gerando assim, a segunda versão. Os dados obtidos nesse processo de avaliação textual são apresentados de forma linear, ou seja, item a item a seguir.

#### 2.4.1.1 Apresentação do elemento estrutural do conto “Situação Inicial”

No que respeita à “Situação inicial” na narrativa contista e, em consonância com Gancho (2002, p.8), esse elemento estrutural é tido como o começo da história em que são apresentados os fatos iniciais, dentre eles: os personagens, às vezes o tempo e o espaço. Geralmente tem-se o propósito de situar o leitor frente ao enredo que norteará a trama da

narrativa. Ainda sobre a situação inicial, Gotlib (2004, p.35) acrescenta que é no início, ou situação inicial, que as ações do enredo são apresentadas de forma condensadas caracterizadas numa estrutura linear presentes no início do texto. Em consonância com as autoras mencionadas, D’Onofrio (2004) também destaca que:

A situação inicial é determinada pelas relações existentes entre as personagens [...]. Geralmente ela é representada simbolicamente por uma paisagem edênica, pitoresca e colorida e indica um estado de felicidade, que serve como fundo contrastivo à infelicidade que vai se seguir (D’ONOFRIO, 2004, p. 75).

Na primeira versão, de 25 textos, 18 apresentaram de forma satisfatória esse item e 07 atenderam parcialmente. Já na segunda versão, 24 textos registraram a situação inicial, ficando apenas 1 texto sem apresentar esse elemento estrutural.

Como se vê, os dados demonstrados, na segunda versão, justificam e validam a aplicação de uma intervenção, à luz da pesquisa-ação sob a ótica de Thiollent (2011), no fazer pedagógico, especialmente quando se trata de produção textual. Vale ressaltar que a participação do professor e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental em todos os níveis, inclusive no que se refere à leitura e produção textual.

Em relação às ações de intervenção, após diagnóstico da 1ª versão, os deslizos apresentados foram corrigidos coletivamente com o auxílio do quadro branco, com observações e apontamentos para melhoria dos textos. Os alunos tiveram oportunidade de corrigir e aprender mediante os seus próprios erros e, dessa forma, serem conduzidos a uma reescrita mais satisfatória.

#### 2.4.1.2 Apresentação do elemento estrutural do conto “Único Conflito”

O elemento estrutural do conto “único conflito” é uma das características definidora desse gênero textual. Encontra-se, em Gancho (2002, p.8), que o conflito pode ser qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõem um a outro, criando uma tensão. A autora menciona ainda que podemos encontrar nas narrativas: conflitos morais, religiosos, econômicos e psicológicos. A organização das partes de um enredo, bem como dos acontecimentos que o compõem, é determinada pelo conflito, o componente da estória gerador da tensão que faz o enredo desenvolver e prender a atenção do leitor. Segundo D’ Onofrio (2004, p.121), o conto deve ter como predominância um único conflito, centrado no narrador ou numa personagem. Em relação ao item conflito, Gotlib (2004, p.29) afirma que deve ser único no conto assim como a técnica tradicional do gênero.

Considerando o elemento estrutural do conto centrado na apresentação de um único conflito, verificou-se, na primeira versão, que dos 25 textos, 24 textos continham esse elemento e somente 01 não apresentou o referido quesito. Nota-se que, mesmo sendo a primeira versão, os alunos-autores não tiveram tanta dificuldade em mencionar em suas produções essa característica inerente à narrativa conto. Na segunda versão, houve pleno atendimento do item “único conflito”.

#### 2.4.1.3. Apresentação do elemento estrutural do conto “Complicação”

Gancho (2002, p.8) explica que a complicação é o momento do desenvolvimento da narrativa, instaurando-se o conflito. Em consonância com Gancho (2002), Gotlib (2004, p.29) adiciona que existe uma ordem linear dentro do conto e entre as sequências existe o elemento estrutural complicação, que deve ser apresentada logo após o conflito da obra. Quanto ao elemento 'complicação' na narrativa contista, entende-se que a complicação tem a ver com o tensionamento na estória. Nesse quesito estrutural, na primeira versão, os alunos-autores apresentaram alguma deficiência em demonstrar tal característica. Isso fica patente nos dados a seguir. De 25 textos, 18 conseguiram mostrar a complicação na estória, 4 conseguiram em parte e 03 não conseguiram. Levando em conta a proposta interventiva, na segunda versão, todos os 25 textos contemplaram esse elemento estrutural. Mais uma vez, percebe-se que a pesquisa aplicada é exigente, trabalhosa, mas apresenta resultados satisfatórios.

#### 2.4.1.4 Apresentação do elemento estrutural do conto “Clímax”

D’Onofrio (2004, p.80) aponta que o item clímax acontece na estória por meio de sequências negativas realizadas por meio do agravamento do dano que acontece na narrativa. Ainda sobre o clímax, Gancho (2002) assevera que: “clímax é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele” (GANCHO, 2002, p.8). De 25 textos, na primeira versão, 13 textos contiveram o elemento clímax, 8 apresentaram em parte e 04 textos não conseguiram apresentar. Já na segunda versão, 24 textos continham o clímax e apenas 01 mostrou o quesito estruturante em parte.

#### 2.4.1.5 Apresentação do elemento estrutural do conto “Desfecho”

Quanto ao elemento estrutural “desfecho” na narrativa contista, Gancho (2002, p.10) define-o como sendo um desenlace ou uma conclusão da narrativa. Sobre esse elemento

estrutural da narrativa, D'Onofrio (2004, p.121) retrata que se tem no elemento estrutural desfecho, o momento final da narrativa que leva o leitor a entender o sentido de mundo exposto na obra.

Os dados mostraram que na 1ª versão houve 13 alunos que apresentaram desfecho em seus contos, observou-se também que em 7 contos tinham-se nuances de desfecho não totalmente explícitos e em 5 contos os alunos-autores não conseguiram dar o desfecho na sua estória. No entanto, na segunda versão, após correção e indicação da professora pesquisadora, com a reescrita dos textos, verificou-se que todos apresentaram satisfatoriamente desfecho.

Vê-se que na primeira versão metade da sala ainda tinha dificuldade para finalizar bem um texto enquanto que na 2ª versão todos contemplaram em seus textos o elemento estrutural desfecho. Mais uma vez os resultados sinalizaram positivamente a execução da pesquisa-ação e a intervenção propostas nesse trabalho.

#### 2.4.1.6 Apresentação do elemento estrutural do conto “Personagens”

No quesito “personagens”, Gancho (2002, p.10) enfatiza a importância desse elemento e classifica as características das personagens numa narrativa contista. Ainda em se tratando de personagens, vale destacar a contribuição de D'Onofrio (2004, p. 88) ao afirmar que as personagens “constituem os suportes vivos da ação e os veículos das ideias que povoam uma narrativa”. A autora Gotlib (2004, p.31) esclarece que as personagens do conto são constituídas de uma pluralidade de personagens que têm circunstâncias de vidas relacionadas num tempo e num espaço, sendo caracterizados pelos problemas existentes dos sujeitos no desenrolar da história.

Os números apontaram que, na 1ª versão, 24 alunos-autores apresentaram personagens satisfatoriamente em seus textos e 1 aluno-autor começou com personagens, mas usou parcialmente na narrativa. Em relação a 2ª versão, os 25 textos possuíram os personagens em suas narrativas.

Por meio dos dados apresentados o conhecimento dos alunos no quesito “personagens” em seus enredos, onde houve êxito já na primeira versão.

#### 2.4.1.7 Apresentação do elemento estrutural do conto “Tempo”

Quanto ao elemento estrutural 'tempo', em Gancho (2002, p.15), encontramos que o tempo constitui a base para dar sustentação ao enredo. Além disso, a autora ressalta que a época da história nem sempre coincide com o tempo da publicação.

Na narrativa literária, inclusive o conto, o tempo pode ser de cunho cronológico e psicológico. De acordo com Gancho (2002, p. 16), o tempo cronológico “se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final. [...]; chama-se cronológico porque é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos”. Já o tempo psicológico, segundo esta mesma autora, “é o que se dá ao tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos”. No que se refere ao item tempo, D’Onofrio (2004, p. 85) indica que o tempo aparece de forma restrita e que é classificado em cronológico ou psicológico. Em consonância com D’Onofrio (2004), Gotlib (2004, p. 32) aponta que o tempo tem como característica a unidade desse elemento compondo a narrativa.

Os dados da 1ª versão mostraram que 15 alunos-autores utilizaram adequadamente o elemento tempo na narrativa, 4 utilizaram parcialmente e 6 não trabalharam esse quesito nos seus contos. Já na 2ª versão, 24 alunos-autores usaram o elemento estrutural tempo bem delimitado e apenas 1 aluno-autor usou em parte.

#### 2.4.1.8 Apresentação do elemento estrutural do conto “Espaço”

No que tange ao elemento estrutural “espaço”, Gancho (2002, p.17) elucida que este elemento pode ser caracterizado mais detalhadamente em trechos descritivos, ou como referências espaciais que aparecem subentendidas na narrativa. Segundo D’Onofrio (2004, p.83), todo o texto literário possui seu espaço, onde se constitui o cenário da obra, que é geralmente, reduzido a um ou dois ambientes e as personagens vivem seus atos e sentimentos. Para Gotlib (2004, p.32), o espaço é o lugar onde se passa a história e é um componente singular, na qual também é responsável pela composição do conto.

Na primeira versão, dos 25 textos, em 16 os alunos-autores utilizaram o espaço em suas narrativas, enquanto 5 apresentaram esse item parcialmente e 4 não utilizaram esse elemento. Já na 2ª versão, 24 alunos-autores usaram adequadamente esse quesito e 1 aluno-autor apenas não apresentou o elemento espaço de forma satisfatória.

Assim, fica evidente que, após a intervenção, os alunos-autores reconheceram o elemento “espaço” e, conforme dados anteriores, nota-se um progresso na construção da narrativa dos alunos-autores na apresentação estrutural dos contos na 2ª versão.

#### 2.4.1.9 Apresentação do elemento estrutural do conto “Foco narrativo”

Gotlib (2004, p.9) aponta que o elemento estrutural foco narrativo aparece como a voz do contador ou registrador que é transformada na voz de um narrador. Em consonância com Gotlib (2004), Gancho (2002, p.26) afirma ser o foco narrativo elemento estruturador da história usado para designar a função do narrador e que não existe narrativa sem narrador. Gancho (2002) destaca que toda narrativa é exposta a partir de um locutor que poderá utilizar a primeira ou a terceira pessoa do discurso. Geralmente os contos são narrados em terceira pessoa, embora haja muitos contos narrados em primeira pessoa, nesse caso, quando surge o narrador-personagem.

D' Onofrio (2004, p.61) aponta ser a função de revelar como o olho do narrador observa e como um narrador se comporta numa narrativa, dando como exemplo o câmeraman que só pode mostrar o que na lente é capaz de ver. Na 1ª versão, os dados revelaram que 17 alunos-autores trabalharam e mantiveram o mesmo foco narrativo em seus contos. Outros 5 alunos-autores conseguiram apresentar foco narrativo, mas sem manutenção da mesma pessoa discursiva, ou seja, mesclaram primeira e terceira pessoas nas histórias. Verificou-se, também, que 3 alunos-autores não souberam utilizar esse elemento nos seus textos. Por outro lado, na 2ª versão, todos os alunos-autores conseguiram utilizar esse elemento estrutural em suas produções.

#### 2.4.2 Análise dos aspectos formais dos contos produzidos pelos alunos-autores

Após a análise dos elementos estruturais dos “contos” produzidos pelos alunos-autores, participantes da pesquisa em tela, passa-se à análise dos aspectos formais eleitos como quesitos para serem avaliados.

##### 2.4.2.1 Análise dos aspectos formais dos contos produzidos “Paragrafação”

Partindo do pressuposto de que todo texto deve ser organizado e tecido logicamente numa sequência temática progressiva, a sua articulação de informes em proposição é essencial. Entende-se proposição como parágrafo e, dessa forma, esse aspecto formal do texto é levado em conta como critério avaliativo nas produções de contos pelos alunos-autores nessa pesquisa. Guimarães (2007, p.53), esclarece que no parágrafo deve existir um esquema de raciocínio que deve sustentar a construção do texto. A autora denomina como tópico frasal a principal ideia do parágrafo. Para Van Dijk (2000, p.51), os parágrafos aparecem no texto em grandes fragmentos, nos quais o autor denomina de macroestrutura do texto que devem ser

conectados mesmo que em um parágrafo anterior não tenha sua última sentença ligada à primeira de um parágrafo posterior.

Os parágrafos são os responsáveis pela organização do texto e por facilitar a exposição e articulação das ideias presentificadas na materialidade linguística permitindo que o texto seja coerente e coeso. Considerando a organização do texto e a sequência lógica paragrafaçal, na primeira versão, foram obtidos os seguintes dados: 10 textos apresentaram parágrafos lineares, 9 textos mostraram parcialmente a paragrafação e 6 ainda teve problemas quanto a esse aspecto. Por outro lado, na segunda versão, todos os textos contemplaram esse aspecto. Vê-se que, mesmo sendo um aspecto formal esperado como apreendido pelos alunos-autores em anos anteriores, registrou-se uma melhora considerável no desempenho e competência dos participantes quanto à paragrafação.

#### 2.4.2.2 Análise dos aspectos formais dos contos produzidos “Pontuação”

A pontuação é um recurso escrito que auxilia na compreensão e interpretação textual, visto que faz parte da coesão interna de um texto. Em se tratando de língua e linguagem, é um recurso gráfico obrigatório que se empregado indevidamente pode comprometer a clareza e a produção de sentido junto ao interlocutor/leitor.

Segundo Cunha; Cintra (2016, p.657), são os elementos que supre o movimento vivo da elocução oral. Em consonância com Cunha; Cintra (2016), Ribeiro (2011, p. 356) afirma que na língua escrita existe a necessidade de usar inúmeros sinais para representar o ritmo e a linha melódica da língua falada. Concernente ao item pontuação, Cegalla (2000, p.393) explana que existem três finalidades dos sinais de pontuação: enfatizar as pausas e as entonações da voz durante a leitura; separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas e também no intuito de desenvolver o sentido da frase sem que haja ambiguidade.

Na primeira versão, os dados mostraram que: 4 textos apresentaram o uso adequado da pontuação, 10 textos apresentaram parcialmente alguns problemas de pontuação e 11 apresentaram total desvio de pontuação nos textos. Na 2ª versão, após intervenção e orientação da professora pesquisadora, teve-se uma melhora considerável quanto ao uso da pontuação com 24 textos contemplando esse quesito e 1 texto ainda com problemas de pontuação. Vale ressaltar que esse quesito “pontuação gráfica” foi um dos itens mais exigentes e trabalhoso nesse momento de avaliação e intervenção, mas que, valeu a pena insistir e orientar os alunos-autores, pois tudo é processo e não um fim.

#### 2.4.2.3 Análise dos aspectos formais dos contos produzidos “Ortografia”

De acordo com Ribeiro (2011, p.106), é importante e indispensável o uso correto da ortografia, pois o grau de conhecimento das normas vigentes é revelado na escrita, ou seja, no domínio que se tem dessas formas. Somando-se à contribuição de Ribeiro (2011) com referência à ortografia, Cegalla (2000, p. 52) define o aspecto formal “Ortografia” palavra oriunda do grego *orthographia*, que quer dizer escrita correta, na qual por meio da Gramática se trata do emprego correto das letras e dos sinais gráficos na língua escrita. Na 1ª versão, apenas 1 aluno produziu seu texto com a ortografia adequada, enquanto parcialmente foram 11 alunos. Contudo, a maioria da sala, ou seja, 13 alunos apresentaram muitos desvios de cunho ortográficos em seus textos. Após intervenção, os dados apurados demonstraram uma evolução no que concerne a esse aspecto formal. Na 2ª versão, percebemos que 15 alunos-autores conseguiram escrever corretamente em seus textos, enquanto 10 alunos-autores apresentaram parcialmente desvios em relação à ortografia.

#### 2.4.2.4 Análise dos aspectos formais dos contos produzidos “Regência”

A Sintaxe de Regência é outro aspecto formal importante que, segundo Ribeiro (2011, p. 300), define-se como uma relação de dependência que os vocábulos mantêm na frase. Em relação à Sintaxe de Regência, Ribeiro (2011, p.301-305) identifica como regência nominal, os termos estabelecidos entre os substantivos, adjetivos e advérbios chamados de termos regentes a uma outra palavra ou expressão, chamados de termo regido. Sobre a regência verbal, determina que são termos estabelecidos pelos verbos com preposição diretamente ou indiretamente. Cunha; Cintra (2016, p.530) definem regência como “a relação necessária que se estabelece entre duas palavras, uma das quais serve de complemento a outra [...]” Em relação à Sintaxe de Regência, Cegalla (2000, p.404) define o termo regência como “o modo pelo qual um termo rege outro que o complementa”.

Os dados da 1ª versão indicaram que 19 alunos não conseguiram utilizar a sintaxe de regência em seus textos, 5 conseguiram parcialmente e 1 conseguiu na totalidade do texto. Já na 2ª versão, 14 alunos-autores usaram o quesito “sintaxe de regência” com êxito e 11 alunos-autores em parte.

#### 2.4.2.5 Análise dos aspectos formais dos contos produzidos “Concordância”

A sintaxe de concordância é um aspecto relevante na construção de um texto e há dois tipos de concordâncias: a concordância nominal e a concordância verbal.

Ribeiro (2011, p.294) determina o termo concordância nominal como a adaptação dos vocábulos com as categorias gramaticais dos substantivos a que se referem e a concordância verbal é quando o verbo se conforma ao número e a pessoa do sujeito. O autor enfatiza que é importante conhecer uma série de exemplos de casos especiais registrados na norma culta. Cegalla (2000, p.438) identifica a sintaxe de concordância como o princípio sintático no qual as palavras dependentes se harmonizam nas suas flexões com as palavras de que dependem. Cunha; Cintra (2016, p.510) apresentam a concordância verbal como sendo a relação que existe entre o verbo e o sujeito.

Os dados da 1ª versão demonstraram que os alunos-autores têm muitas dificuldades no que tange à sintaxe de concordância verbo-nominal. De 25 alunos-autores, apenas 05 não cometeram deslizes de concordância. Sendo que 10 alunos-autores apresentaram desvios de concordância parcialmente e 10 cometeram desvios de concordância total em seus textos. Diante do quadro diagnóstico, a pesquisadora fez a intervenção indicativa e, na 2ª versão, obteve-se um resultado considerável de ajustes e observância do uso da norma padrão no que concerne à concordância verbo-nominal. Dos 25 alunos-autores, 20 atingiram resultado satisfatório quanto a esse quesito formal.

Em síntese, a análise dos dados quanto aos elementos estruturais da narrativa conto mostrou-se produtiva e instigante. Os resultados obtidos a partir da propositura de produção textual, considerando primeira e segunda versões, sob a perspectiva da pesquisa-ação e a intervenção feita no 7º “A” do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Dourados-MS, ano letivo de 2018, foi positiva.

Na primeira versão, levando-se em conta os elementos estruturais mencionados e avaliados, verificou-se que os alunos-autores ainda apresentaram alguma dificuldade sobre a estrutura narrativa solicitada. No entanto, pode-se perceber, também, que a maioria conseguiu fazer um conto, mesmo sem o domínio dos aspectos inerentes a conteúdo e forma. Essa realidade requer e suporta uma intervenção, iluminada sob a ótica da pesquisa-ação, envolvendo professor e participantes (aluno-autor).

Não menos importantes são os dados obtidos na segunda versão. Com a aplicação das atividades de leitura, análise e reescrita dos contos produzidos pelos alunos-autores, notou-se que a pesquisa realizada valida o empenho e corrobora o desafio de desenvolver trabalhos dessa natureza também no ensino fundamental. A análise feita, considerando a primeira e a

segunda versões, comprovou que houve melhoras significativas quanto aos elementos estruturais e formais na produção textual dos participantes na pesquisa.

#### 2.4.3 Análise por amostragem de dois contos produzidos envolvendo aspectos estruturais e formais

Concernente à análise de dados, a pesquisa proposta foi realizada em dois momentos, sendo que o primeiro envolveu os aspectos de estrutura e de forma, dos 25 textos/contos produzidos pelos alunos-autores e o segundo apresentou uma análise, por amostragem de dois textos/contos, extraídos do *corpus*. Com referência à autoria dos textos, por uma questão ética, optou-se por registrar apenas as iniciais dos nomes dos alunos-autores.

##### Análise do conto “Os passos”, da aluna-autora (L. S. F)

O texto “Os passos”, de L.S.F., foi selecionado para a análise demonstrativa do processo de intervenção na produção do gênero conto no ensino fundamental, com a utilização da escrita e reescrita textual, pela apresentação pertinente dos aspectos formais e estruturais de um conto. A aluna-autora, desde a primeira versão, mostrou bom desempenho na construção da narrativa contista, tendo poucos erros de pontuação e de sintaxe de regência. Foi um dos melhores textos de suspense produzidos na sala. Vale ressaltar que esse tipo de conto prevaleceu nas produções da turma.

##### **1ª Versão**

“Certa noite, estava eu sentada na calçada de minha casa. Minhas companhias era a Lua, as estrelas, e alguns animais vagando pelas ruas desertas dessa cidade. Em uma esquina, havia um cão revirando a lata de lixo em busca de alimento. Na outra, próxima a mercearia, uns ratos entrando e saindo do esgoto. Eu resolvi sair para andar, tentar esquecer os problemas, até que ouvi uns passos atrás de mim. Passei a andar mais rápido, morrendo de medo, sem olhar para trás. Comecei a tremer e suar frio. Meu coração acelerado e aqueles passos não paravam de me seguir. Virei depressa e não havia nada além de sombras. O medo aumentou. Ou eu estava louca, ou sendo seguida por algo sobrenatural. Comecei a correr até parar numa esquina próxima a minha casa, bem ofegante. Olhei novamente para trás. Nada! Continuei a andar, tentar me manter calma.

Já mais tranquila, finalmente cheguei em casa, peguei a maçanete da porta, ainda meio trêmula devido ao susto e a corrida, quando rodei, a porta não abriu. Procurei minhas

chaves em todos os bolsos que tinha e não achei.

Os passos voltaram, o medo veio dobro. Estava meio tonta, mal conseguia me manter de pé. Eu tentei gritar, mas a voz não vinha. Aquele som se aproximava cada vez mais, não tinha mais saída. Então, eu caí da minha cama com o barulho alto do despertador.”

## **2ª Versão**

“Certa noite, estava eu sentada na calçada de minha casa e as minhas companhias eram a Lua, as estrelas e alguns animais que vagavam pelas ruas desertas da cidade.

Em uma esquina, havia um cão revirando a lata de lixo em busca de alimento. Na outra, próxima à mercearia, uns ratos entrando e saindo do esgoto.

Eu resolvi sair para andar, tentar esquecer os problemas, até que ouvi uns passos atrás de mim. Passei a andar mais rápido, morrendo de medo, sem olhar para trás. Comecei a tremer e a suar frio. Meu coração acelerado e aqueles passos não paravam de me seguir. Virei depressa e não havia nada além de sombras. O medo aumentou, ou estava louca ou estava sendo seguida por algo sobrenatural.

Comecei a correr, até parar numa esquina próxima à minha casa. Bem ofegante, olhei novamente para trás e nada! Continuei a andar tentando me manter calma.

Já mais tranquila, finalmente cheguei à minha casa. Peguei na maçaneta da porta, ainda meio trêmula devido ao susto e a corrida, quando rodei a maçaneta, a porta não abriu. Procurei as minhas chaves em todos os bolsos que tinha e não as achei.

Os passos voltaram e o medo veio em dobro. Estava meio tonta, mal conseguia me manter em pé. Eu tentei gritar, mas a voz não vinha. Aquele som se aproximava cada vez mais, não havia saída. Então, eu caí da cama com o barulho alto do despertador.”

Após a apresentação do conto “Os passos”, de L.S.F, (1ª e 2ª versões), passamos a análise dos aspectos estruturantes e formais do texto.

Vê-se que a aluna-autora conseguiu produzir o seu texto com êxito tanto nos aspectos estruturais como nos aspectos formais. O resultado obtido pela aluna-autora demonstra que a motivação envolvendo a leitura e análise prévias do gênero conto contribuiu para a articulação da narrativa dessa aluna. A ação pedagógica aplicada propiciou mais segurança e criatividade no processo de escrita textual. O conto de Stanislaw Ponte Preta “Conto de mistério” serviu de inspiração para que a aluna-autora elaborasse a sua narrativa. No que se refere às razões e à motivação para a escrita de um texto, principalmente no que concerne ao aspecto de

elaboração interna do pensamento para a construção da escrita, Passarelli (2012) argumenta que:

As razões que levam um sujeito a ter uma dada conduta numa determinada situação são a motivação que, no caso do ensino, pode ser definida como um esforço do professor para estabelecer um motivo- isto é, um impulso, necessidade ou desejo -em seus alunos, de forma que sejam atingidos os objetivos da aprendizagem, ou para ligar os motivos já existentes nos alunos aos objetivos da aprendizagem” (PASSARELLI, 2012, p.74).

Os estudos de Passarelli (2012) postulam que a motivação e a exploração textual podem influenciar de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem, especificamente, quando se trata da escrita. A produção em análise mostra que os pressupostos abordados pela autora são plausíveis e funcionam como instrumentos didáticos. Tem-se no texto da aluna-autora a perspectiva do acontecimento enredístico centrado no suspense, no mistério e isso fica notório no desfecho surpreendente na conclusão do conto da aluna-autora.

No que tange ao foco narrativo, prevalece o uso da primeira pessoa, ou seja, a narradora conta e vive a história que acontece. Na narrativa segue-se um tensionamento que culminará com o desfecho. Vê-se que o desfecho ocorre de forma surpreendente, pois a aluna-autora levou a história para um final que não era o que se esperava. A aluna-autora utilizou-se de recursos de suspense para prender a atenção do leitor devido ao conflito experienciado pela protagonista. Sobre os aspectos formais, a aluna-autora não apresentou tantos danos aos aspectos de textualidade, servindo-se, com certa regularidade, das normas da gramática em seu texto.

Assim, desde a primeira versão, a aluna-autora conseguiu atender todos critérios utilizados para avaliar a produção do gênero conto, porém alguns vocábulos precisaram ser observados para a segunda versão. A aluna-autora foi criativa, atendeu todos elementos da narrativa e mostrou-se bem empenhada em deixar claro o seu texto. Fazendo com que o leitor fique interessado em saber como acaba a sua história.

Como todo texto carece de atenção quanto aos aspectos macro e microestruturais, o texto analisado apresenta alguns deslizos de pontuação e de sintaxe de regência como nas passagens: “o medo veio dobro”, faltando a preposição “em”. No entanto, pode-se dizer que o texto de L.S.F, mesmo com pequenas falhas, foi considerado bom tanto em conteúdo quanto em forma. Feita a análise de um conto considerado bom estruturalmente e formalmente, como é o caso do conto “Os passos”, de L.S.F, passamos à análise de um outro conto tido como regular quanto ao atendimento dos aspectos estruturais e formais constante no item 2.4.3.2.

## Análise do texto “A grande escalada” (W. S. B.)

A escolha do texto “A grande escalada”, do aluno- autor (W.S.B) se deve pelo fato de o conto apresentar falhas significativas na escrita, principalmente, em nível formal. Na 1ª versão, o aluno-autor apresentou vários deslizos no que diz respeito à paragrafação, de domínio de linguagem, pontuação inadequada, erros de ortografia, erros de sintaxe de regência e de sintaxe de concordância. Já na 2ª versão, após a intervenção da pesquisadora com indicações corretivas, o aluno apresentou uma grande melhora na articulação e tessitura do texto. Vale ressaltar que, mesmo tendo muitas dificuldades de leitura e produção textual, o aluno-autor, após a proposta de intervenção, sentiu-se mais estimulado e passou a participar das discussões em sala de aula e, também obteve melhor desempenho escrito.

### **1ªVersão**

“Numa bela noite estrelada um grupo de amigos combinaram uma escalada no meio da mata. Dias passaram, e eles foram para a grande escalada tudo tranquilo eles caminhavam tranquilamente pela mata mas não esperavam que ia acontecer uma coisa horrível. Subiram, a montanha e quando chegaram no topo da montanha curtiram aquela vista mas quando menos esperavam mudou o tempo veio um diluvio deçeram rapidamente quando chegaram lá embaixo arrumaram as coisas deles bem rapidos e veio tipo uma onda gigante e levaram eles a força da água arrastaram eles para bem longe passaram a noite na mada desacordados quando amanheceu o dia eles acordaram todos machucados um foram ajudando aos outros mais infelimente 3 pessoas morreram o guia num imenso tronco caiu sobe ele uma mulher foi picada pela uma aranha e um homem caiu do penhasco e o resto sobreviveram dias passaram e foram todos salvos.”

### **2ªVersão**

“Numa bela noite estrelada, um grupo de amigos combinaram uma grande escalada no meio da mata.

Dias passaram e eles foram para grande escalada. Tudo parecia tranquilo. Eles caminhavam pela mata, mas não esperavam que ia acontecer uma coisa horrível. Subiram na montanha e quando chegaram no topo curtindo aquela vista, veio um dilúvio, que fizeram eles descer rapidamente e quando chegaram lá embaixo arrumaram seus equipamentos bem rápido e veio tipo uma onda gigante e levaram eles com a força d’água para bem longe. Passaram à noite na mata desacordados, quando amanheceu o dia eles

acordaram todos machucados e foram ajudando uns aos outros.

Dias passaram, mas infelizmente 3 pessoas morreram. E o resto das pessoas conseguiram sobreviver e saíram dessas vivos.”

De posse das duas versões do conto “A grande escalada”, de W.S.B, passamos à análise dos aspectos estruturais e formais do referido conto. O texto do aluno (W. S. B.) “A grande escalada” apresentou todos os elementos estruturais de um conto: situação inicial, conflito, complicação, clímax e desfecho. Observa-se que o aluno-autor do texto escreveu sobre aventura, apontando para o tipo de conto chamado conto de ação, tendo como tema uma aventura entre amigos. O conflito da história acontece no momento em que uma onda gigante os derruba na montanha, dando sequência para o clímax, onde os personagens ficam machucados. Em relação ao espaço, a história se passa numa montanha, tendo como foco narrativo a terceira pessoa e finaliza de uma forma trágica. Porém, mesmo apresentando todos os aspectos estruturais, o texto do aluno-autor apresenta ações muito rápidas e um pouco confusas para compreensão do leitor. Como se vê, o texto tanto na primeira quanto na segunda versão parece vago e confuso, porém, na segunda versão, mesmo com falta de coerência, apresenta consideráveis melhorias após intervenção.

Quanto aos aspectos formais, o aluno-autor apresenta muita dificuldade nas duas versões, sendo que, na 2ª versão, após intervenção com indicação corretiva indicada pela pesquisadora, houve grande melhoria no que respeita ao uso formal da língua.

A título de amostragem, destacamos alguns deslizes formais cometidos pelo aluno-autor. Na primeira versão, o trecho “Subiram, a montanha e quando chegaram no topo da montanha curtiram aquela vista mas quando menos esperavam mudou o tempo veio um **diluvio deçeram** rapidamente quando chegaram lá embaixo arrumaram as coisas deles bem **rapidos** e veio...” apresenta falhas quanto à paragrafação e também de domínio de linguagem. Esta mesma passagem, na 2ª versão, mostra-se melhor articulada e com mais correção. “Subiram na montanha e, quando chegaram no topo, curtiram aquela vista. No entanto, quando menos esperavam, veio um dilúvio que os fizeram descer rapidamente. Assim que chegaram lá embaixo, arrumaram seus equipamentos de modo bem rápidos pois o dilúvio se aproximava...”

Comparando as duas versões percebe-se a validade da proposta de intervenção mostrando por meio da análise das versões os avanços na produção do conto elaborado por W.S.B. Depois da proposta de intervenção corretiva, o aluno-autor, apresentou um quadro melhor que o da primeira versão, além dos elementos estruturais do conto, atendeu os

aspectos formais na segunda versão, tais como, a paragrafação, a pontuação e a ortografia.

Nota-se o avanço desse aluno em relação a 2ª versão, mostrando que foi relevante a pesquisa-ação realizada com essa turma, na qual a intervenção mostrou-se necessária e eficaz como instrumento didático-pedagógico em qualquer dos eixos de ensino-aprendizagem preconizados pelos documentos oficiais balizados na teoria de Thiollent que é uma fonte segura para subsidiar pesquisas de tal natureza interventiva.

A experiência vivida com uma proposta de intervenção, mesmo com a resistência dos alunos, vale a pena insistir e justificar os atos pedagógicos, despertando no aluno-autor a consciência de que aperfeiçoar e melhorar a produção textual não é punição e sim possibilidade de sanar possíveis problemas de letramento. Nota-se que estratégias de leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma intervenção consciente, podem levar ao educando a aprimorar seu conhecimento e desenvolvimento enquanto sujeito na escola e fora dela. Nesta perspectiva, vale destacar a reflexão que nos mostra Passarelli (2012):

O interesse dos estudantes em cooperar para com o processo dialógico poderia ser suscitado se o professor se dispusesse a ouvir o que os alunos têm a falar. Por meio do processo cooperativo entre alunos e professor, podem ser desenvolvidas nos jovens as habilidades de expressar suas opiniões (ao verbalizarem suas experiências), de discutir, de argumentar e contra-argumentar opiniões, de aprender a ouvir, de contar fatos (ou casos pessoais), de interpretar e, além disso, pode-se, quem sabe, propiciar a aquisição de novos conhecimentos (PASSARELLI, 2012, p.86).

Esses fatores apontam que a aprendizagem acontece no momento de construções, respaldadas na interação que acontece em sala de aula. Vê-se que, quanto aos aspectos estruturais do conto, o aluno-autor conseguiu atingi-los com certa regularidade tanto na 1ª versão quanto na 2ª versão. Por outro lado, com relação aos aspectos formais, pode se perceber, também, que houve melhora considerável na 2ª versão. À guisa de conclusão, as ações pedagógicas desenvolvidas, à luz da pesquisa-ação e otimização via intervenção, são desafiadoras e exigentes. Ver a realidade escolar e as lacunas que o ensino de língua portuguesa apresenta por falta de ações pensadas e refletidas sob uma diretriz pedagógica que desconsidere a mediação do professor requer tomada de atitude que traga solução para o problema. Há que se ter em mente que tudo é processo e não um fim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita tem sido um desafio constante no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que essa realidade exige ações pensadas e refletidas por parte dos docentes, visto que esses profissionais são agentes de letramento e que contribuem, sobremaneira, para a formação acadêmica e cidadã dos discentes. Apenas ter noção de problemas e dificuldades presentes na escola não basta. Faz-se necessária tomada de decisões que envolvam ações pedagógicas para que se tenha uma intervenção que inclua a pesquisa-ação, incluindo professores e alunos.

Diante do exposto, esta dissertação, iluminada pelos pressupostos de Thiollent (2011) e sob a perspectiva da pesquisa-ação, teve como objetivo geral motivar a leitura e produção do gênero textual “conto” no 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública no ano letivo de 2018. Para que o trabalho não se limitasse à teoria, propusemos atividades de leitura, análise e de produção de um gênero textual muito produtivo no ensino fundamental, qual seja, o conto. Acreditamos que o referido gênero textual pode ser um instrumento didático relevantes para se atingir os objetivos mencionados.

Para alcançarmos os objetivos deste trabalho, fez-se necessário um percurso metodológico, observando-se os seguintes passos: a) contato com a escola e coordenação pedagógica para apresentação da proposta e a devida aprovação, b) contato com a turma colaboradora da experiência da pesquisa-ação e, por conseguinte, a intervenção aplicada, c) aplicação de atividades envolvendo a leitura, análise e produção de contos pela turma e d) composição do *corpus* e a tessitura dessa dissertação.

A proposta de trabalho desenvolvida, apesar de tarefa hercúlea, foi satisfatória pois possibilita ao professor perceber as dificuldades dos alunos a respeito da leitura e da escrita em situação escolar. Em mundo midiático, cheio de imagens e “novos signos”, realmente a exigência aumenta para o professor tratar desses temas em aula. Como se vê, a leitura reflexiva, crítica e por prazer fica cada vez mais distanciada dos alunos, visto que uma invasão de informes nos chegam a todo instante. Não menos importante, a escrita sofre a falta da leitura como subsídio para que se tenha o que dizer e para quem dizer. O quadro se apresenta quanto ao tema discorrido nesse trabalho requer ações concretas no fazer pedagógico.

Diagnosticada a situação da leitura e da escrita no 7º ano A, do ensino fundamental II, já mencionado, foram feitas leituras de contos em sala de aula e, além disso, propôs-se a análise e a interpretação. Após isso, propusemos a produção de contos. Os alunos-autores

produziram seus textos observando os aspectos estruturais e formais. Os textos foram produzidos em duas versões, sendo que a primeira versão sofreu intervenção corretiva com indicação pontual dos requisitos inerentes à estrutura e à forma constitutivas do gênero conto. A experiência provinda da intervenção mostrou-se significativa e corrobora o tipo de pesquisa realizada com balizamento na pesquisa-ação.

Destacamos o impacto desse estudo na escola receptora de nossa proposta de intervenção e destacamos a soma acadêmica dos segmentos da escola. Outro fator importante foi o apoio de outros professores nas ações desenvolvidas com o fito de mudanças na prática pedagógica. Um estudo desta natureza contribui para a valorização e formação do sujeito leitor e para a autonomia dos alunos na escola e fora dela.

A partir dos resultados obtidos, reafirma-se a importância de entender o projeto político pedagógico como um instrumento que valoriza as ações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem com a colaboração e participação de toda comunidade escolar nos projetos desenvolvidos.

Este trabalho não é um fim e sim mais uma possibilidade de promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem na escola. Vale ressaltar que esta pesquisa leva em consideração a importância do conhecimento tanto do professor em aperfeiçoar o seu ensino quanto do aluno em aprender a se desenvolver melhor na leitura e na escrita. O professor precisa refletir sobre o desenvolvimento de seus alunos e, assim, propor ações pedagógicas embasadas em estudos e práticas efetivas visando melhorar a condição de seus alunos no que concerne à leitura e à escrita. Como já dito, a experiência foi positiva, dentro dos propósitos por nós intencionados, e fica o convite aos futuros pesquisadores para a leitura de nosso trabalho e, se for o caso, ampliar a possibilidade de novas experiências, segundo a realidade de cada leitor/professor, levando em conta outras situações que o estudo realizado possa iluminar/sugerir.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. In: (Org). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DIJK, Teun Adrianus Van. **Cognição, Discurso e Interação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

D' ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto 1**. São Paulo: Ática, 2004.

FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara. **É possível facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre a educação (Diálogos)**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto**. 10. Ed. 5. reimpr São Paulo: Ática, 2004.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 10. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

KATO, Mary Aizawa. Como uma criança aprende a ler: uma questão platoniana. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da.; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática,

1999.

LAJOLO, Marisa. Leitura- Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da.; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da.; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS- Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. 2012.

MELO, José Marques de. Comunicação Social: da leitura à leitura crítica. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da.; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da.; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos Editora, 2012.

PERINI, Mário Alberto. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da.; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RIBEIRO, Manoel Pinto. **Gramática Aplicada da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Metáfora, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da.; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA,

Ezequiel Theodoro da.; ZILBERMAN, Regina. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## APÊNDICES

## **PLANO DE AULA – APLICAÇÃO – PRODUTO MESTRADO 2018 A 2020**

TEMA: Leitura e escrita no 7º ano do Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica a partir do gênero conto.

### **OBJETIVO GERAL**

Motivar a leitura e a produção do gênero textual “conto” no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada no município de Dourados-MS, no ano letivo de 2018.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Promover a leitura de Contos no 7º ano do Ensino Fundamental.
- b) Possibilitar a leitura e a análise de contos inerentes à série (suspense, aventura e reflexão sobre temas sociais contemporâneos).
- c) Orientar o aluno-autor sobre a leitura, a análise a produção do gênero textual conto.
- d) Produzir contos a partir de temas sociais contemporâneos.

### **APORTE TEÓRICO**

Para a realização da pesquisa-ação ter-se-á como aporte teórico autores como Bakhtin (1995), Coelho (2000), D’Onofrio (2004), Gancho (2002), Moises (1995), Marcuschi (2008), Nádía Gotlib (2004), Passarelli (2012), Solé (1998), Thiolent (2011).

### **METODOLOGIA**

Após contato com a gestão escolar e a devida autorização para realizar as atividades inerentes à pesquisa pretendida, será apresentada a proposta de trabalho aos alunos-autores do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Dourados-MS, ano letivo de 2018. A proposta de trabalho está em consonância com o referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul e pertinente ao conteúdo previsto para o 3º bimestre/2018. Um dos itens previstos nos referenciais curriculares mencionado é o estudo do gênero textual conto. A execução das atividades consta de apresentação conceitual do gênero textual conto, seguida de leitura e a análise de dois contos. Cumpridas estas etapas, far-se-á a proposta de produção de um conto retratando temas contemporâneos como: violência urbana, meio ambiente, consciência política, suspense, crítica social por meio de um humor negro. A produção deverá atender aos pressupostos estruturais da narrativa contista.

Para a avaliação das produções, adotam-se como critérios: a) apresentação de um único conflito, b) a presença de poucos personagens, c) enredo criativo, d) tempo, e) espaço, f) narrador onisciente ou onipresente, g) complicação, h) clímax, i) desfecho e j) domínio de linguagem.

Por fim, será feita a leitura das produções em sala de aula e também a autoavaliação, seguida da reescrita com a mediação da professora.

Para a aplicação das atividades, serão elaboradas aulas específicas sobre a importância da leitura, explanação das estratégias de leitura e leitura de contos. Num segundo momento, tem-se a explanação teórica sobre o gênero conto. Além disso, ter-se-á a leitura orientada de contos com a respectiva análise.

O ensino da escrita será por meio de uma intervenção mediadora com base numa escrita processual que de fato contribua para melhorar o ensino – aprendizagem dos alunos-autores. O processo valorizará a leitura e a produção textual em que se procura desenvolver habilidades de expressar opiniões, de aprender, de contar fatos, de interpretar e de escrever

tendo-se o aluno como um sujeito-autor mais competente na autoria de seus próprios textos. A metodologia do estudo será a pesquisa-ação com o envolvimento dos alunos na escrita e na reescrita de produção textual com estratégias para o melhor aperfeiçoamento do texto. Vale ressaltar que a metodologia da pesquisa-ação, de Michael Thiolent (2011), irá nortear o trabalho que é uma pesquisa de intervenção na qual professor e aluno se envolvem. Este estudioso defende a ideia de que o diagnóstico do problema é o mais importante para realização da intervenção junto com o desenvolvimento da pesquisa e a avaliação das ações.

#### CRONOGRAMA

Aplicação das atividades previstas para os meses de setembro e outubro de 2018.  
Com carga horária prevista de 10 horas-aula.

## APOSTILA TEÓRICA E PRÁTICA

Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso

Apostila de Língua Portuguesa sobre Contos

Professora: Aline Olívia

Aluno: ..... Ano: 7º ano...

Data: .../.../18

### 1 Gênero textual conto: considerações iniciais

O conto é um texto narrativo curto e, como todo texto narrativo, possui características como: um narrador que pode ser onisciente ou narrador observador, personagens principais e secundários, espaço, tempo e um enredo que tem uma sequência de ações: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Os personagens são poucos e tudo gira em torno de um conflito.

Esse gênero textual acompanha o homem desde os primórdios. Apresentava-se oralmente em estórias que eram transmitidas pelos povos e depois foi se afirmando com caráter literário. Como afirma Gotlib (2004), no livro “*Teoria do conto*”:

No século XIV dá-se outra transição. Se o conto transmitido oralmente ganhará o escrito, agora vai afirmando a sua categoria estética [...]. Portanto, enquanto a força de contar estórias se faz, permanecendo, necessária e vigorosa, dos séculos, paralelamente uma outra história se monta: a que tenta explicar a história destas estórias, problematizando a questão deste modo de narrar – desta narrativa: a de simplesmente contar histórias (GOTLIB, 2004, p.7-8).

As narrativas atravessam séculos. Gotlib (2004) afirma que antigamente as estórias eram contadas apenas oralmente em rodas de amigos, encontros de famílias, encontros de sacerdotes com seus discípulos. A autora destaca que somente no século XIV começa o registro escrito desse gênero narrativo. Sobre isso, Gotlib (2004) acrescenta que “A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrita de contos” (GOTLIB, 2004, p. 13).

No que tange às características do gênero conto, Gotlib (2004) afirma que essa narrativa conserva as formas da fábula e da parábola na economia resumida de estilo, situação e tema. A autora, ao tratar das características do conto, informa que:

O narrador assumiu a função de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário. Acrescente-se que devido à expansão jornalística deste século os contos passaram a ser difundidos em grande escala em revistas e em jornais, pois que já havia a prensa da imprensa: era preciso escrever e muito e depressa (GOTLIB, 2004, p.44).

Dando prosseguimento aos conceitos do conto, Gancho (2002), no seu livro, *Como analisar narrativas*, também apresenta a narrativa conto com ênfase às características e processos dessas narrativas na antiguidade e também em tempos atuais. A esse respeito, Gancho (2002) argumenta que:

Contar histórias é uma atividade praticada por muita gente: pais, filhos, professores, amigos, namorados, avós... Enfim, todos contam-escrevem ou ouvem-leem toda espécie de narrativa: histórias de fadas, casos, piadas,

mentiras, romance, contos, novelas (...)

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos — histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) —, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia - livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão — compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado... Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não (GANCHO, 2002, p. 5-6).

Com o crescimento e modernização da sociedade expandiu-se a produção de livros. Coelho (2000) diz que até o século XVII, as histórias foram se cristalizando, se modificando na voz do povo, se tornando o folclore das nações. Essa mesma autora retrata a valorização da imaginação e da fantasia nas estórias que foram construídas a partir de narrativas orais transmitidas pelos povos.

## 2 A narrativa conto: revisitando conceitos e estrutura

No livro *Teoria do Conto*, Nádya Gotlib (2004) explica o conceito de conto por meio de três acepções que são fundamentais e que não mudaram ao longo dos tempos tanto na forma como na simplicidade do gênero. Segundo a autora, o conto é o relato de um acontecimento, é uma narração oral ou escrita de acontecimento falso. Vale lembrar que os fatos da narrativa, em forma de conto, são apenas arrazoados pela verossimilhança que arte verbal (literatura) permite construir. Por fim, a terceira acepção sugere que fábulas/contos sejam contados para divertir as crianças.

Como toda e qualquer narrativa, o conto apresenta uma sucessão ou uma sequência de movimentos para se narrar/contar. Os contos seguem uma estrutura sequencial envolvendo: *introdução*, *desenvolvimento lógico das ideias* e uma *conclusão*, com uma sucessão de fatos que culmina numa organização lógica dos fatos dentro do enredo. Todos os contos são narrativos.

Segundo Marcuschi (2008), no livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Parte 1 e 3; os gêneros textuais são fenômenos históricos totalmente vinculados à vida cultural e social. São textos materializados cuja finalidade é sócio-comunicativas e encontra-se na vida diária das pessoas. Há vários gêneros textuais, entre eles o conto, que tem como características narrativas poucos personagens, tempo, espaço, narrador, enredo, situação inicial, um conflito, clímax e desfecho. Ampliando os informes sobre conceito e estrutura do conto, Gancho (2002) adiciona que o conto:

É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo. Obs.: Tanto o conto quanto a novela podem abordar qualquer tipo de tema (GANCHO, 2002, p.8).

No gênero conto, o enredo se organiza em torno de um único conflito, como aponta o livro didático *Para viver juntos*<sup>7</sup>, de Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Jairo J.

Batista Soares e Manuela Prado (2009), e esse conflito cria uma situação de tensão, o auge mais tenso da estória é o clímax. Do clímax parte para o desfecho que pode ser surpreendente. O importante é que o enredo deve se basear em torno de uma situação de tensão, de modo a manter o interesse do leitor por toda a narrativa.

## 2.1 Elementos estruturais

A título de ilustração didática, apresentamos, à luz dos estudos de Costa et al (2009), D'Onofrio (2004) e Gancho (2002), os elementos estruturais do gênero narrativo conto, como seguem 2.1.1 a 2.1.9, elencados nesta apostila.

### 2.1.1 Situação inicial

No livro didático *Para viver juntos 7*, Costa et al (2009) traz o item **situação inicial** como um dos elementos principais do gênero narrativo conto. Estes autores chamam a situação inicial de introdução. Nesta parte da estória as personagens se encontram, via de regra, em um ambiente que começa tranquilo e, no desenvolvimento da narrativa, sofrem alguma complicação. Essa complicação vai acompanhar a estória e tensioná-la, de forma criativa, e que poderá prender a atenção do leitor.

No que toca à explicação da situação inicial de uma narrativa, D'Onofrio (2004) destaca que:

A situação inicial é determinada pelas relações existentes entre as personagens (...). Geralmente ela é representada simbolicamente por uma paisagem edênica, pitoresca e colorida e indica um estado de felicidade, que serve como fundo contrastivo à infelicidade que vai se seguir (D'ONOFRIO, 2004, p. 75).

Ainda em se tratando do item situação inicial, Gancho (2002, p.8) acrescenta que a *Situação Inicial* é o começo da história onde são apresentados os fatos iniciais, dentre eles: os personagens, às vezes o tempo e o espaço e afirma que esta é também a parte onde o leitor se localiza no enredo.

### 2.1.2 Conflito

No livro didático, *Para viver juntos 7*, de Costa et al (2009), encontramos que o conflito pode ocorrer no interior da personagem com uma surpresa ou descoberta deixando uma reflexão no seu íntimo. Para estes autores, é o momento da estória em que há o desequilíbrio da situação inicial e que esse conflito se resolverá somente no desfecho. Tem-se o conflito como o problema que desequilibra a situação inicial e que sugere uma resolução no final/desfecho. O dilema enfrentado pelo personagem faz com que ele necessite tomar uma decisão. Os enredos/textos saem de uma área de conforto e parte para um estado que muda o rumo inicial da história. Há vários motivos para caracterizar um conflito: morte, escolha, mudança de moradia, dinheiro, barulho, contação de história, convite para festa, paixão, descanso, pedido, encontro com o bicho papão, rapto, abandono e mistério. No que se refere ao item conflito, elemento estrutural de uma narrativa ficcional, D'Onofrio (2004) afirma que:

Toda narrativa começa, portanto, de um estado de carência, determinado pela disjunção de um sujeito (herói) do objeto, cuja a falta coloca a personagem num estado de tensão. (...) O sujeito do enunciado disjuntivo é induzido a

iniciar um projeto narrativo, equivalente a um programa de vida visando conseguir suprir a carência, causa da tensão psíquica (D' ONOFRIO, 2004, p.76-77).

Em consonância com D'Onofrio (2004), no que tange ao item conflito em uma narrativa/conto, Gancho (2002, p.8) adiciona que o conflito pode ser qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõem um a outro, criando uma tensão. Gancho menciona ainda que podemos encontrar nas narrativas: conflitos morais, religiosos, econômicos e psicológicos.

### **2.1.3 Complicação**

No que tange à complicação em uma narrativa, Gancho (2002) menciona que o conflito se manifesta tensionando a estória.

### **2.1.4 Clímax**

Momento mais tenso da estória, segundo o livro didático Para viver juntos 7 (2009), de Costa et al, onde não se sabe o rumo que a narrativa vai seguir. O conflito se eleva ao máximo até chegar numa tensão. Para D'Onofrio (2004, p.80), o clímax se dá na estória por meio de “sequências negativas que têm seu clímax na realização do dano, pelo qual o representante do bem é alienado da sociedade”. Ainda sobre o clímax, Gancho (2002) também explica que: “clímax é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele” (GANCHO, 2002, p.8).

### **2.1.5 Desfecho**

Para Costa et al (2009), o desfecho é o momento final da estória com uma resolução do conflito e que pode ocorrer de várias formas: trágica, irônica, surpreendente, boa, má ou feliz. Nessa mesma linha conceitual, Gancho (2002) destaca que:

Desfecho: (desenlace ou conclusão) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico etc (GANCHO, 2002, p.8).

### **2.1.6 Espaço**

Em se tratando da estrutura narrativa/conto, Costa et al (2009) esclarece que o espaço é a parte da descrição das cenas e das passagens e essas devem ser feitas de maneira rápida, ou seja, num espaço reduzido. Também sobre o espaço da narrativa, D'Onofrio (2004) assevera que:

Evidentemente, todo o texto literário possui seu espaço, na medida em que se encerra um pedaço da realidade, estabelecendo uma fronteira entre ela e o mundo imaginário. O espaço da ficção constitui o cenário da obra, onde as personagens vivem seus atos e sentimentos (D' ONOFRIO, 2004, p. 83).

Reforçando dados conceituais sobre a estrutura da narrativa, no que toca ao espaço, Gancho (2002) argumenta que:

Assim como os personagens, o espaço pode ser caracterizado mais detalhadamente em trechos descritivos, ou as referências espaciais podem estar diluídas na narração. De qual quer maneira é possível identificar-lhe as características, por exemplo, espaço fechado ou aberto, espaço urbano ou rural e assim por diante. O termo espaço, de um modo geral, só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história; para designar um “lugar” psicológico, social, econômico etc., empregamos o termo ambiente (GANCHO, 2002, p.17).

### 2.1.7 Tempo

No que se refere ao tempo em uma narrativa, Costa et al (2009) lembra que é importante indicar o tempo na narrativa e que este deve aparecer brevemente no enredo. Ainda com relação ao quesito tempo na narrativa, D’Onofrio (2004) explica a indeterminação do tempo no enredo, porém afirma que como qualquer narrativa deve aparecer de forma renovadora:

Tal indeterminação atinge ainda categorias do tempo e do espaço. Não aparece o nome de países ou das cidades onde os fatos acontecem. A fórmula “Era uma vez...”, além de assinalar a entrada no mundo mágico na ficção, remete se a um tempo indefinido, eterno, que pode ser o pretérito, o presente ou o futuro, pois o passado mítico se renova constantemente, tornando se paradigmático (D’ONOFRIO, 2004, p.112).

Para Gancho (2002), o tempo constitui a base para dar sustentação para o enredo e ressalva que a época da história nem sempre coincide com o tempo da publicação. Gancho (2002) se baseia em exemplos de contos e romances para explicar as diferenças que existem sobre o tempo nos textos:

A época da história nem sempre coincide com o tempo real em que foi publicada ou escrita. Um exemplo disso é o romance de Umberto Eco, O nome da Rosa, que retrata a Idade Média, embora tenha sido escrito e publicado recentemente. Muitas histórias se passam em curto período de tempo, já outras têm um enredo que se estende ao longo de muitos anos. Os contos de um modo geral apresentam uma duração curta em relação aos romances, nos quais o transcurso do tempo é mais dilatado. Como exemplo de duração curta, o conto de Rubem Fonseca, "Feliz Ano Novo" (o livro tem o mesmo nome), cujo enredo se passa em algumas horas na véspera do Ano-Novo. No outro extremo, apresentariamos os romances Cem anos de solidão, de Gabriel Garcia Márquez, ou então O tempo e o vento, de Érico Veríssimo, nos quais se narra a vida de muitas gerações de uma família (GANCHO, 2002, p.20).

Para Gancho (2002), o tempo é associado aos fatos do enredo e há dois tipos de tempos: o tempo psicológico e o tempo cronológico. Como afirma a seguir:

Tempo cronológico: É o nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final. Esta, portanto, ligado ao enredo linear (que não altera a ordem em que os fatos ocorreram); chama-se cronológico porque é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos.

Tempo psicológico: É o nome que se dá ao tempo que transcorre numa

ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos. Está, portanto, ligado ao enredo não-linear (Na qual os acontecimentos estão fora da ordem natural) (GANCHO, 2002 p.22).

Assim, o transcurso do tempo no conto é mais curto, diferente do romance, até porque este é um gênero que têm como características textos maiores e, portanto, pode se estender na obra.

## 1 Foco Narrativo

Para Costa et al (2009), o foco narrativo é um ponto de vista escolhido pelo autor e é esse foco que determina o tipo de narrador na narrativa. Em outras palavras, é a voz que contará a história e existem dois tipos: foco narrativo em primeira pessoa-narrador-personagem (o narrador é um dos personagens) e foco narrativo em terceira pessoa-narrador-observador (conhecedor da ação, mas não participante). O narrador é a voz adotada pelo autor para contar os acontecimentos na ficção.

Geralmente os contos são narrados em terceira pessoa, embora haja muitos contos narrados em primeira pessoa, nesse caso, quando surge o narrador-personagem.

Quanto ao foco narrativo, D'Onofrio (2004) explica que:

O narrador não é autor, mas um personagem que assume tal papel, resta agora verificar a tipologia dos narradores, assunto principal do plano da enunciação, intimamente relacionado com o problema do foco narrativo, a perspectiva ou o ponto de vista qual ocorrem a transmissão e a recepção da mensagem contida na obra. As formas de o narrador se fazer presente numa narrativa literária são múltiplas e variam de texto para texto (D'ONOFRIO, 2004, p.59).

Alerta Gancho (2002) que o narrador não é o autor e também aponta os tipos de narradores:

As variantes de narrador em primeira pessoa ou em terceira pessoa podem ser inúmeras, uma vez que cada autor cria um narrador diferente para cada obra. Por isso é bom que se esclareça que o narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor, e por tanto só existe no texto. Numa análise de narrativas evite referir-se à vida pessoal do autor para justificar posturas do narrador; não se esqueça de que está lidando com um texto de ficção (imaginação), no qual fica difícil definir os limites da realidade e da invenção. Este pressuposto é válido também para as autobiografias, nas quais não temos a verdade dos fatos, mas uma interpretação deles, feita pelo autor (GANCHO, 2002, p.22).

### 2.1.9 Personagens

No livro didático, *Para viver juntos 7*, Costa et al (2009) explica que as narrativas possuem personagens que dever ser caracterizados. Sobre esse elemento estrutural da narrativa, D'Onofrio (2004) retrata também em sua obra que o narrador e as personagens são identificados a partir de uma competência interiorizada, função ou atributos:

A narrativa popular apresenta peculiaridades inerentes às suas características de anonimato e de oralidade. Além de não conhecermos o nome do autor e

do narrador, também as personagens que vivem os fatos são inominadas. São identificadas por uma competência interiorizada, pela função que exercem ou por 31 atributos: o rei, o caçador, Cinderela, o lobo etc (D'ONOFRIO, 2004, p.94).

O autor D'Onofrio (2004, p. 88) afirma também que as personagens “constituem os suportes vivos da ação e os veículos das ideias que povoam uma narrativa”. Quanto à classificação das personagens, Gancho (2002) as classifica personagens em:

**Protagonista:** é o personagem principal — herói: é o protagonista com características superiores às de seu grupo; — anti-herói: é o protagonista que tem características iguais ou inferiores às de seu grupo, mas que por algum motivo está na posição de herói, só que sem competência para tanto.

**Antagonista:** é o personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista. Enfim, seria o vilão da história.

**Personagens secundários:** são personagens menos importantes na história, isto é, que têm uma participação menor ou menos frequente no enredo; podem desempenhar papel de ajudantes do protagonista ou do antagonista, de confidentes, enfim, de figurantes (GANCHO, 2002, p.11-12).

### 3 Tipos de contos

Respeitando os vários estudos sobre o gênero conto, faz-se necessário destacar alguns tipos dessa narrativa. Muitas são as classificações e, para este trabalho, opta-se por apresentar a contribuição conceitual de (GRABO,1913 *apud* MOISÉS, 1995). Moisés (1995, p. 138), destaca cinco grupos classificatórios de contos, a saber: 1. Conto de ação; 2. Conto de caráter; 3. Conto de cenário ou de atmosfera; 4. Conto de ideia e 5. Conto de efeitos emocionais. Vale ressaltar que esses tipos de contos foram os mais presentificados na aplicação da atividade de produção dos alunos-autores, participantes da pesquisa, e que, por essa razão nos limitamos a elencar os tipos nominados.

O conto de ação é o tipo mais comum, desde tempo imemoriais, a começar de As Mil e Uma Noites: os contos policiais e de mistério de nossos dias constituem seu grande continuador. Narrativas feitas para entender, divertir o leitor, sua “moral”, quando existe, se depreende da ação das personagens, ação essa que hipertrofia em toda a extensão da escala do aventureiro e do fantástico, a ponto de colocar em segundo plano tudo o mais. Atendendo a procura de gozo lúdico e de fuga, preexistente em todo leitor de narrativas de aventuras, este tipo de conto torna-se caracteristicamente linear e menos importante que os outros, muito embora seja quantitativamente mais frequente. A predominância da aventura nessa modalidade de conto não significa absoluta ausência dos demais componentes: estes compõem sem dúvida, mas em grau de inferioridade, relativamente à ação. Portanto, é tudo uma questão de maior ou menor ênfase sobre uma minúcia. Idêntico raciocínio importa fazer no exame dos restantes tipos de conto.

O conto de caráter é menos comum. O leitor deve estar lembrado de que a criação de seres vivos foi apontada como preocupação fundamental do romancista, não do contista: para este, importa, precipuamente, a ação. Por isso, o retrato da personagem erguido num conto pode constituir-se no objeto principal, mas nunca atingirá, o grau de plenitude, específico do romance. O contista centra a sua atenção no exame da personagem, mas tendo em mira que deve obedecer à conjuntura própria do conto, quer dizer, sempre o fará

no galope peculiar à narrativa curta e visando à unidade que lhe é inerente [...].

O conto de cenário ou atmosfera é raro; quando não, bem menos frequente que os dois tipos anteriormente citados [...]. A tônica dramática transfere-se para o cenário, o ambiente, de modo que este quase transforma no herói do conto. [...].

O conto de ideia é mais frequente e importante que o anterior. Tempo houve até em que predominou, como aconteceu no século XVIII, quando se escreveram tantas narrativas de caráter moralista, em torno duma ideia; tal o caso de Voltaire, mestre no gênero. Implicando uma visão profunda, e mesmo filosófica da existência, nele o escritor oferece a síntese generalizada das observações que a vida lhe permitiu fazer acerca dos homens e do mundo. O material de que se serve é ainda o usual (personagens, uma história, etc.), mas o objetivo capital consiste em fazê-lo instrumento ou meio de concretização da ideia que pretende transmitir. [...].

O quinto tipo de conto, o conto de emoção, tem por objetivo transmitir uma emoção ao leitor, frequentemente vem mesclado ao de ideia [...]. No conto, tudo o mais se anula em favor dessa única emoção (de espanto, surpresa ou coisa parecida), pois que o enredo ocupa lugar secundário e as causas do conflito residem num quiproquó, num desdobramento alucinado da personagem ou numa identidade para além da imaginação. De qualquer modo, o leitor não escapa à emoção pura e simples, muito embora venha reconhecer, pela racionalização, que tudo poderia ser um caso de delírio criador ou mera perturbação das faculdades mentais do protagonista da história. A emoção preexiste e subsiste ao exame racional e isso exatamente que tais narrativas diligenciam oferecer (GRABO, 1993 *APUD* MOISÉS, 1995, p. 138).

Há que se registrar que muitos estudos sobre o gênero narrativo conto são apresentados na literatura. Em linhas gerais, o conto é tido como uma narrativa curta e que traz no seu enredo um único conflito, poucas personagens que atuam/agem num dado espaço e um dado tempo. O ato de narrar e contar histórias faz parte da História do homem, seja de forma oral seja de forma escrita. Pode-se dizer que este gênero textual, pela sua múltipla possibilidade de registro ficcional, continua sendo um bom instrumento didático para despertar a leitura e, por conseguinte, a produção textual em âmbito escolar. O conto não é um gênero novo e estudos mais precisos sobre sua estrutura e temas surgem com vigor a partir de 1913 com a classificação mostrada pelo americano Carl H. Grabo, na obra “The Art the Short Story”. De posse da contribuição de Grabo (1913), Moisés (1995) retoma alguns tipos de conto de forma didática de forma que ajudam a análise desenvolvida na pesquisa de intervenção aplicada neste trabalho.

Ampliando nossa reflexão sobre os tipos de contos, buscamos também aporte teórico conceitual em Vladimir Propp (2006) que apresenta uma variedade de tipos de contos mencionados a seguir. Este autor menciona várias fases da narrativa contista, em que denomina a primeira fase de cunho religioso e a uma segunda fase como sendo de cunho histórico. Considerando as referidas fases do gênero conto, Propp (2006) faz uma tipificação dos contos. Vale ressaltar que, mesmo com os estudos de Propp (2006), classificar um conto não é tarefa fácil, visto que em uma narrativa pode aparecer várias nuances no que se refere às perspectivas temáticas. Dito de outra forma, em uma narrativa pode ocorrer o registro de sentimentos de mistério, de introspecção das personagens frente aos embates tramados pelo autor do conto. No entanto, os estudiosos chamam a atenção para o fato da predominância temática que rege a tensão narrativa visando a adesão do provável leitor.

## 4 Análise da composição e organização do texto narrativo conto (grifo nosso)

Considerando as características do gênero narrativo conto e, principalmente, os seus elementos estruturais de composição textual, apresentamos alguns protocolos que devem ser observados na arquitetura desse gênero textual. Perguntas como: O quê?, Quem? Por quê?, Quando?, Onde?, e Como?, via de regra, costumam direcionar a estrutura das narrativas, inclusive a do conto. Além disso, faz-se muito importante saber as proposições narrativas desse tipo de composição textual nas quais se verificam a situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Outro quesito fundamental é reconhecer de que ponto de vista a estória é narrada. Vê-se que o foco narrativo assume lugar de destaque na narrativa. Respondendo às questões nucleares de uma narrativa, sejam de cunho literário ou de cunho jornalístico, elas desempenham função de situar o leitor e orientá-lo para a leitura. Destacamos o papel das questões que devem reger a escrita de uma narrativa, do ponto de vista estrutural.

**O quê?** (o fato, o enredo, o acontecimento)

**Quem?** (os personagens que fazem parte da estória)

**Quando?** (tempo cronológico ou tempo psicológico em que ocorreram/ocorrem os fatos)

**Por quê?** (causas, razões, motivos pelos quais ocorreram os fatos)

**Onde?** (lugar/espaco onde ocorrem os fatos/onde se passa a estória)

**Como?** (O modo ou como se deram os fatos)

Cabe ressaltar o modo em que a estória é narrada: oco narrativo em primeira pessoa e/ou terceira pessoa e os efeitos de sentido que esse modo de narrar pode produzir no leitor. Em se tratando de gênero textual conto, o conflito (centro temático gerador do enredo) deve ser explorado e analisado/ refletido pelo leitor.

## 5 Leitura e análise de conto a título de ilustração

### *Conto I*

#### **A princesa e a ervilha (Hans Christian Andersen)**

Havia uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas não se contentava com uma princesa que não fosse de verdade. De modo que se dedicou a procurá-la no mundo inteiro, ainda que inutilmente, pois todas que via apresentavam algum defeito. Princesas havia muitas, porém não podia ter certeza, já que sempre havia nelas algo que não estava bem. Assim, regressou ao seu reino cheio de sentimento, pois desejava muito uma princesa verdadeira! (**Situação inicial**).

Certa noite caiu uma tempestade horrível. Trovejava e chovia a cântaros. De repente, bateram à porta do castelo, e o rei foi pessoalmente abrir.

No umbral havia uma princesa. Mas, Santo Céu, como havia ficado com o tempo e a chuva! A água escorria por seu cabelo e roupas, seu sapato estava desmanchando.

Apesar disso, ela insistia que era uma princesa real e verdadeira.

"Bom, isso vamos saber logo", pensou a rainha velha.

E, sem dizer uma palavra, foi ao quarto, tirou toda a roupa de cama e colocou uma ervilha no estrado, em seguida colocou vinte colchões sobre a ervilha, e sobre eles vinte almofadas feitas com as plumas mais suaves que se pode imaginar.

Ali teria que dormir toda a noite a princesa. (**Complicação**) Na manhã seguinte, perguntaram-lhe como tinha dormido.

— Oh, terrivelmente mal! disse a princesa. Não consegui fechar os olhos toda a noite. Vá se saber o que havia nessa cama! Encostei-me em algo tão duro que amanheci cheia de dores. Foi horrível! **(Clímax)**

Ouvindo isso, todos compreenderam que se tratava de uma verdadeira princesa, já que havia sentido a ervilha através dos vinte colchões e vinte almofadões. Só uma princesa podia ter uma pele tão delicada.

E assim o príncipe casou com ela, seguro que sua era uma princesa completa. A ervilha foi enviada a um museu onde pode ser vista, a não ser que alguém a tenha roubado. **(Desfecho)**

### *Análise do texto*

1- Qual é o conflito e o tema da estória? **O príncipe queria se casar, mas não encontrava uma de verdade. O tema da estória é o casamento.**

2- Quais são as personagens protagonistas, antagonistas e personagens secundários?

**Protagonistas: príncipe e a princesa**

**Secundários: o rei e a rainha velha.**

3- O que acontece na história? **Um príncipe que queria casar com uma verdadeira princesa.**

4- Em que lugar se passa a história narrada, ou seja, espaço onde o(s) fato (s) aconteceu/aconteceram? **Em um reino.**

5- Quando? **Há muitos anos atrás (tempo psicológico).**

6- Por quê? **O desejo de se casar do príncipe.**

7- Por isso... Apareceu **uma princesa, mas como não parecia pelo estado que ela chegou. Foi pensado pela rainha algo para descobrir a verdade.**

8- Como? **A rainha velha colocou vários colchões sobre uma ervilha para saber se a suposta princesa perceberia quando dormisse.**

9- Quem narra? **O narrador observador.**

10- De que jeito? **Conta a história como observador apenas.**

11- O narrador conta de fora ou ele também é um dos personagens? **Somente de fora.**

12- As situações que se pede: Situação inicial, Complicação, Clímax e Desfecho: **As respostas estão no texto destacados.**

### *Conto II*

#### **Conto de mistério (Stanislaw Ponte Preta)**

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. **(Situação inicial)** No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda. **(Complicação)**

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Siga-me! — foi à ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal iluminado e ele — a uma distância de uns dez a doze passos — entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia na frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor parecia ter medo do que ia fazer. Não hesitou — porém — quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: "É este". **(Clímax)**

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi a resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois virou-se para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali.

Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher:

— Julieta! Ó Julieta... consegui.

A mulher veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão. **(Desfecho)**

### *Análise do texto*

1- Qual é o conflito e o tema da estória? **O conflito está relacionado à aspectos sociais (financeiros). E o tema da estória é a fome.**

2- Quais são as personagens protagonistas, antagonistas e personagens secundários?

**Protagonistas: O homem de paletó e chapéu que conseguiu o feijão.**

**Secundários: Julieta, o sujeito de barba crescida que parecia um agricultor e o homem que acompanhou o protagonista até a casa.**

3- O que acontece na história? **Puro suspense para conseguir no final um pacote de alimento.**

4- Em que lugar se passa a história narrada, ou seja, espaço onde o(s) fato (s) aconteceu/aconteceram?

**Passa-se na rua, no café, na casa do suposto agricultor e na residência do protagonista e da sua esposa Julieta.**

5- Quando? **Tempo psicológico.**

6- Por quê? **Queriam comida.**

7- Por isso.... Conta **o trajeto para pegar a mercadoria até chegar em casa trazendo uma notícia tão esperada para a esposa.**

8- Como? **Seguiu um homem até o local para pegar a sua encomenda.**

9- Quem narra? **Narrador-observador**

10- De que jeito? **Conta a estória como observador apenas.**

11- As situações que se pede: Situação inicial, Complicação, Clímax e Desfecho: **As respostas estão no texto destacados.**

Quadro para análise da produção de texto narrativo – gênero conto – elaborado pela professora responsável pela proposta de aplicação de cunho interventiva							
Nome do aluno: Obs.: Por uma questão ética, serão utilizadas apenas as iniciais		Primeira versão			Segunda versão		
		Sim	Em parte	Não	Sim	Em parte	Não
<b>Elementos estruturais do conto</b>	Apresenta situação inicial?						
	A narrativa gira em torno de um conflito?						
	Apresenta complicação ao longo da história?						
	O texto contém clímax?						
	Apresenta desfecho?						
	Há personagens principais e secundários?						
	Há delimitação do tempo no conto?						
	O espaço é definido e caracterizado?						
	Há manutenção do mesmo foco narrativo?						

		Primeira versão			Segunda versão		
		Sim	Em parte	Não	Sim	Em parte	Não
<b>Aspectos formais</b>	Paragrafação						
	Ortografia						
	Sintaxe de regência						
	Concordância						

Quadro para análise da produção de texto narrativo – gênero conto- elaborado pela professora responsável pela proposta de aplicação de cunho interventiva.

**Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**  
**Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis veloso**  
**Disciplina: Língua Portuguesa**  
**Professora: Aline Olívia dos Santos**  
**Aluno-autor:**  
**Turma: 7ºano “A” do Ensino Fundamental**

Proposta de intervenção corretiva quanto aos aspectos de coesão e de coerências textuais aplicada à primeira versão dos contos produzidos pelos alunos-autores na pesquisa em andamento. O diagnóstico aponta deslizos de natureza: **a) paragrafação, b) nível ortográfico, c) pontuação, d) regência e e) concordância.**

### **a Paragrafação**

O parágrafo é identificado no texto pelo início afastado da margem do papel e é de fundamental importância na construção textual, sua principal função é de articular as ideias, fazendo com que as mesmas fiquem distribuídas de maneira clara, precisa e objetiva. O formato de um parágrafo é identificado de pelo menos 3,0 cm (ou dois dedos) da margem esquerda da folha.

Exemplo:

“No dia seguinte Mário acordou cedo e foi para Barra Funda sem nem mesmo tomar café. Escondido de todos (...)”

Exemplo de erro encontrado na primeira versão:

“Em uma noite chuvosa, que a garota muito misteriosa que passava todos os dias na mesma hora na rua de minha casa (...)”

### **Exercício:**

- 1 Reescreva o exemplo acima observando o uso adequado do parágrafo.

### **b Nível Ortográfico (ilustração de erros encontrados na 1ª versão)**

- 1 Faça a devida correção de acordo com a norma-padrão:

“avia” =havia, “vou” (voar)= voou, “medico”= médico, “porcausa”= por causa, “puchando”= puxando, “infelismente”= infelizmente, “baldil”= baldio, “sesta” = cesta, “agente”= a gente, “suicidio”= suicídio “deichar”= deixar, “denovo”= de novo, “voce”= você, “umilde” =humilde, “acomolar” =acumular, “otime” = o time, “derrepente”= de repente, “más” =mas, “desidiu” = decidi, “emprecionado” =impressionado, “assendem”= acendem, “filios”=filhos, “comprienderam”= compreenderam, “rapido” = rápido, “em sima” em cima, “éra” =era, “ intender” =entender, “ lezao” =lesão, “messa” = mesa, “familia” = família, “intendia” =entendia, “emportava” = importava, “derepente”= de repente, “clinica”= clínica, “a muitos anos”= há muitos anos, “comesaram”= começaram, “cortase”= cortasse, “ almentando” = aumentando, “oque”= o que, “De manha” = De manhã, “anciosos” =ansiosos, “policia”= polícia, “aparencias” aparências, “ceria” =seria, “ átras”= atrás, “moria” = morria, “ Maracana”= Maracanã, “arvores”= árvores, “historias” = histórias, “obistaculos”= obstáculos, “maquinas”= máquinas, “tambem” = também, “ inscricao” = inscrição, “comesaram”= começaram, “desa”= dessa “rezerva” = reserva, “vam”= vão, “aprederemos”= aprenderemos, “luti”= lute, “boms”= bons, “geito”, jeito,

### c Pontuação

Principais erros de pontuação encontrados nos textos:

- a Um ponto apenas em todo o texto (.)
- b Término de frases e parágrafos sem ponto (.)
- c Dificuldades em utilizar o sinal de dois-pontos (:) antes de diálogos e a falta de travessão (—) antes de cada fala. Em alguns casos falta do parágrafo antes do travessão.
- d Falta de vírgula, quando necessário.

#### Exercício:

1-Crie um diálogo oral e depois escreve abaixo:

### d) Regência verbal e/ou nominal (Alguns erros/ Desvios encontrados nos textos):

#### Exercício:

1-Leia os deslizes formais encontrados nos textos e corrija-os de acordo com a norma-padrão:

“( ) dobro= em dobro, “ouvia vozes lá dentro”= ouvia vozes lá de dentro, “fui na padaria” = fui à padaria, “fui no mercado”= fui ao mercado.

### e) Concordância verbal e ou nominal (Alguns erros e desvios encontrados nos textos):

1- Verifique a concordância verbal ou nominal nos fragmentos frásticos e faça a devida correção.

“Percebeu” (eles) = Perceberam, “Passou-se algumas horas”= Passaram-se algumas horas, “Os Hamster” = Os Hamsters, “O pensamentos”= Os pensamentos, “Suas irmã”= Suas irmãs, “Faltava dois”= Faltavam dois, “passou algumas garotas”= passaram algumas garotas, “Ficaram muito preocupado”= Ficaram muito preocupados, “seus amigo”= seus amigos

### Observações (outros problemas apresentados):

- \* Rasura;
- \* Chegar até a margem;
- \* Separação de sílabas: “agradecera-m”= agradece-ram, “pensam- ento”= pensamento, “terreno”= ter-reno;
- \* Flexão dos verbos: “descobrido”= descoberto, “adianta”= adiantava, “surgirão”= surgiram, “pergunta” = perguntou, “estão”= estavam, “voltara”= voltava, “centou”= sentou, “atropelo”= atropelou,
- \* Limite de linhas do texto;
- \* Linguagem coloquial/marcas de oralidade. Ex. “tava”= estava, “tá”= está, “zoar”=tirar sarro, “pro”= para o, “pra”= para.

# ANEXOS

## **ANEXO I – PRODUÇÃO DOS ALUNOS (PRIMEIRA VERSÃO) e (SEGUNDA VERSÃO)**

**Aluna- autora: M.M.S.F**

### **O sentido dá vida (primeira versão)**

O sentido dá vida. Qual é o sentido da vida? Talvez a vida tenha vários sentidos que talvez a gente não saiba ou talvez temos que descobrir.

A vida é uma grande jornada e que tem muitos obstáculos pela frente e muitas coisas boas e ruins, vamos acontecer em nossas vidas algumas coisas vamos saber lidar e outras não, mas aprenderemos a lidar com elas ao decorrer da nossa vida.

Todo mundo tem seu jeito de ver a vida por exemplo, eu penso que tudo na vida tem uma solução por mais difícil que seja

Mas temos que aproveitar o máximo de nossas vidas até as coisas mais simples como: acordar cedo tomar café com seus pais ter uma boa relação com eles contar sobre tudo para eles, porque um dia eles vão estar mais aqui e você vai se arrepender por não ter valorizado essas coisas simples que você poderia ter feito com eles.

Então devemos tentar ser melhor a cada dia para nos mesmos e para as pessoas que amamos.

Eu sei que nem sempre é fácil ver as coisas pelo lado bom, mas temos que tentar ser pessoas melhores. E talvez você esteja numa situação ruim, mas procure ser uma pessoa agradecida por tudo e por todos.

Valorize cada momento e cada pessoa que passar pela sua vida porque elas não voltam.

Então viva cada dia como se fosse seu último dia de vida.

Seja feliz faça planos para o futuro lute para realizar seus sonhos e sempre coloque Deus acima de tudo e de todos na sua vida.

**Aluna- autora: M.M.S.F**

### **A menina Ester (segunda versão)**

Numa cidade muito grande, morava uma menina chamada Ester. Ela era muito linda e inteligente. Ester era filha única, mas, mesmo assim, seus pais não tinham tempo para ficar com ela. Os seus pais trabalhavam muito e quase não ficavam em casa.

Um dia, Ester ficou com muita febre na escola e a pressão dela ficou muito baixa ela desmaiou no banheiro da escola. Suas amigas viram que ela tinha desmaiado e chamaram o diretor que ligou para o Samu e foram para o hospital.

Quando seus pais ficaram sabendo, eles ficaram desesperados e foram para lá.

Ester fez alguns exames, depois de uma hora, ela acordou e seus pais foram conversar com ela. O médico falou para eles que Ester estava com câncer e só tinha mais 3 meses de vida. Saindo do hospital, eles foram para o cinema e para pizzaria para alegrar a menina. Resolveram passar mais tempo com sua filha.

Viajaram para vários lugares e ficaram muito tempo fora de casa.

Mas, no fim do ano, Ester teve que fazer um tratamento bem pesado porque já estava em fase terminal devido ao câncer. Depois de um tempo, ela ficou muito doente e morreu.

Seus pais ficaram muito tristes, mas com o tempo foram superando. A mãe dela depois de um tempo ficou grávida e teve uma linda bebê.

**Aluno- autor: F. L. M.**

### **Férias (primeira versão)**

Faltava dois dias para começar as férias de verão, estava muito feliz até que, percebi que estava sem minha carteira, poxa todos os meus cartões, documentos e dinheiro estavam lá.

Fui na padaria, fui no mercado não lembro aonde estava com a cabeça sair sem a carteira; será que deixei em um desses lugares procurei em todo lugar aqui em casa, vi um menino passando na rua será que ele é suspeito? Bom, melhor não ficar imaginando coisas vou passar novamente por todos os lugares onde fui.

O telefone toca.

— Alô!

— Você veio na padaria hoje de manhã?

— Sim!

— Encontramos sua carteira aqui mais sem dinheiro algum.

— Não acredito!!!

Desliguei na mesma hora e fui até lá. Furiosa falei com o atendente.

— Sou cliente a muitos anos e vocês deixam mexer nos objetos dos clientes dentro do estabelecimento?!!

— Calma, calma não fomos nós senhora, a encontramos assim na calçada, e ligamos por que vimos os documentos.

Envergonhada me desculpei e sai, mais esse episódio não acabar com as minhas férias, a final ela só ocorre uma vez ao ano. Com pouco dinheiro vou viajar espero ganhar alguns presentes!

**Aluno- autor: F. L. M.**

### **O sumiço da carteira (segunda versão)**

Em um dia normal, como sempre, fui fazer compras. Fui ao mercado, à frutaria e ao açougue. Cheguei à minha casa exausta por causa deste dia. Peguei minha bolsa para pegar minha carteira quando notei que:

— Meu Deus! Cadê a minha carteira? Minha nossa! Onde será que deixei?

Quando vi que... tinha alguém me vigiando. Era um homem alto, magro e estava de jaqueta preta. Na hora, fiquei com muito medo e me escondi atrás da cortina. Passaram alguns minutos e voltei para ver se ele ainda estava lá, mas não havia ninguém.

Desesperada, liguei para minha irmã!

— Alô! Mana, eu acho que tem alguém no meu quintal.

— Hã! O quê? Não, eu acabei de passar aí na frente e não vi nada.

— Mas por que passou na frente da minha casa?

— Para entregar sua carteira que deixou aqui em casa, mas não achei ninguém na sua casa, então fui embora.

— Ai, que susto! KKKK...

— Tô indo aí levar, então.

— Tá!

Mas ainda continua o mistério...

**Aluna- autora: J. E. A.**

**Não acredite nas aparencias (primeira versão)**

Quando era pequena acreditava em fantasma, moria de medo das historias que o povo contava.

Um dia voltando da escola sozinha, passei em frente a uma casa muito misteriosa. Ouvia vozes lá dentro confesso fiquei bem curiosa e cheguei perto do portão, uma senhora que estava sentada na porta e me convidou para entrar.

Achei seu gesto gentil e entrei na casa conversamos muito parecia que a conhecia a muito tempo já era bem tarde quando me convidou para conhecer a casa, vi varias fotografias dela e de outras pessoas tambem, me despedie sai, olhei para trás e não vi mas a senhora achei esquisito, mas continuei.

Chegando em casa contei para minha mãe que disse que a senhora era depressiva e vivia sozinha uma conversa com ela era para alegrar ela nesse dia não e por que a casa dela era feia ela era uma pessoa ruim.

**Aluna- autora: J. E. A.**

**Não acredite nas aparências (segunda versão)**

Quando era pequeno acreditava em fantasmas. Morria de medo das histórias que vovô contava.

Um dia, voltando da escola sozinha, passei em frente a uma casa muito misteriosa. Ouvia vozes de lá de dentro, confesso que fiquei bem curiosa e cheguei perto do portão. Uma senhora que estava sentada na porta me convidou para entrar.

Achei seu gesto gentil e entrei na casa. Conversamos muito. Tive a sensação que a conhecia há muito tempo. Já era bem tarde e, mesmo assim, me convidou para conhecer sua casa. Vi várias fotografias dela e de outras pessoas também na sala. Depois de algum tempo, me despedi e saí.

Olhei para trás e não vi mais a casa e a senhora. Achei esquisito e voltei a olhar novamente e tudo tinha sumido mesmo. Achei muito estranho, mas continuei andando.

Chegando em casa fiquei pensando sobre aquilo e contei para meus pais. Os meus pais me disseram que a casa era muito sombria e estranha mesmo, mas ninguém vivia lá.

**Aluno- autor: H. O. L.**

**O pequeno jogador (primeira versão)**

Era uma vez um menino que queria ser jogador de Basquete ele treinava muito quase a tarde toda um dia na escola teve a iscrição para quem queria jogar Basquete mas tinha que ter pelo menos um metro e noventa e ele tinha mais de um metro mas mesmo assim ele quis no dia e no dia seguinte era o treino todos treinavam depois de duas semanas ia ter os jogos começaram os jogos só que ele foi para reserva por causa do seu tamanho pasou 1,2,3 jogo ele ainda na reserva e eles sempre ganhavam o jogo no 4 jogo foram competir com os tigrés um dos mais boms.

E competirao só que desa vez perderam e assim foi até 5,6,7,8 jogos perdendo e o menino na rezerva e ele falou para o treinador dexa eu jogador eu te prometo que vou fazer

ponto más o treinador não autorizou porcausa do seu tamanho e no 9ºjogo o time estava perdendo então um dos jogadores sofreu uma lezao e o juiz teve que tirar o menino da reserva então o menino mostrou que o tamanho dele não emportava e ele fez 1 uma, 2, 3,4,5, 6 sesta e todos ficaram emprecionado porcausa do seu tamanho como ele consegue fazer tantas sestas e assim o time foi melhorando ate terminar e teve o 12, 13, 14 jogos e eles ganharam.

**Aluno- autor: H. O. L.**

### **O pequeno jogador (segunda versão)**

Era uma vez um menino que queria ser jogador profissional de basquete. Ele treinava muito, quase a tarde toda. Um dia, na escola, teve a inscrição para quem quisesse jogar basquete, mas para jogar tinha que ter pelo menos um metro e noventa e ele só tinha um metro. Mesmo sabendo que ele tinha menos da altura exigida ele quis se inscrever.

No primeiro treino decidiram quem iria entrar na competição. No dia do jogo, o treinador o mandou para a reserva por causa do seu tamanho.

Passou o primeiro jogo, o segundo e o terceiro e ele não saia da reserva. Eles sempre ganhavam como excelente time do Estado. Chegou a vez de competir com os Tigres, considerado o melhor de todos.

Treinaram muito para ganhar dos Tigres. Certa vez estavam perdendo e, mesmo assim, o menino não saia da reserva. Então, ele foi falar com o treinador para poder jogar, porém o treinador não aceitou o seu pedido e o outro time continuava ganhando até que um dos jogadores sofreu uma lesão e o treinador teve que tirar o menino da reserva.

Foi neste momento que o menino mostrou que podia e fez várias cestas, deixando todos chocados com o seu ótimo desempenho fazendo o seu time ganhar no final do jogo.

**Aluno- Autor: F.F.F.O.M**

### **O homem de preto (primeira versão)**

Em um dia chuvoso eu estava esperando uma ecomenda tava marcado para chegar 3:00 da tarde mas ja era 4:30 de repente um homem todo de preto estava na frente da minha casa e bateu na minha porta eu abri a porta e ele perguntou

— Foi o senhor que pediu a ecomenda

— Sim foi eu

— Não tem um lugar mais reservado para a gente conversar

Dai fomos ate a cozinha ele colocou um pacote pretop em sima da mesa e ele foi embora sem falar nada

Derrepente a police bate na porta eles comesaram a gritar sai com as mãos para sima eu fiquei desesperado eu pulei a janela peguei meu carro fui para o aeroporto peguei o primeiro vou que vi pela frente fui parar em dubai chegando la aluguei um carro e uma casa e eu abri meu pacote tava recheado de dinheiro.

**Aluno- Autor: F.F.F.O.M**

### **O homem de preto (segunda versão)**

Em um dia chuvoso, eu estava esperando uma encomenda que estava marcada para chegar às 5:00 horas, mas já eram 6:00 horas.

De repente, um homem bate na porta, eu abro e ele pergunta:

— O senhor que pediu a encomenda?

— Sim, fui eu.

— Não tem um lugar mais reservado para gente conversar?

Nós fomos neste momento até a cozinha e ele deixou um saco preto em cima da mesa e foi embora. Eu subi correndo e chamei minha esposa para irmos até ao mercado comprar uma cama para nosso novo visitante.

Quando chegamos lá estava tudo fechado e tivemos que improvisar uma cama.

No dia seguinte, nós encontramos uma e conseguimos comprá-la. Essa cama era para o nosso cachorro, o nome dele é Jake.

**Aluno- autor: L.H.F**

### **Tomando uma iniciativa (primeira versão)**

Era um dia, uma menina cadeirante estava indo para a escola e passou umas garotas que riam dela, e quando terminou a aula ela foi para sua casa por outro caminho porque ela sabia que se fosse por lá sofreria Bulling. Chegando em casa ela não falou nada para a mãe mas aparentava estar triste.

E sua mãe falou:

— Ei Julia porque voce esta assim?

— E ela disse

— Nada não mãe, nada

Mas ela sabia que tinha algo errado.

No proximo dia.

Ela estava indo para escola denovo e as garotas enchiam o saco dela denovo. Continuaram a zombar de Julie só que desta vez elas botaram apelidos nela como: Sem pernas, depressiva, sem amigos e Descadeiraada.

Mas desta vez ela não conseguiu ir para a escola e muito menos para a casa. Ela iria se suicidar. Ela tomou coragem para isso e se atirou na frente de um caminhão que vinha rapido demais. E ela morreu.

E no enterro de Julie todos os familiares estavam lá inclusive as garotas que faziam bulling com ela e as garotas choravam arrependidas. Mas não adianta se desculpar agora.

E elas nunca mais fizeram bulling com ela e com ninguem e viveram tristes para sempre igual a familia da Julie.

**Aluno- autor: L.H.F**

### **Tomando uma iniciativa (segunda versão)**

Em um dia, uma menina cadeirante estava indo para a escola e passaram umas garotas que riam dela. Quando terminou a aula, ela foi para sua casa por outro caminho porque sabia que se fosse para lá sofreria Bullying. Chegando à casa dos pais, ela não falou nada à mãe mas aparentava estar triste.

— Oi Julie, porque você está assim?

— Nada não mãe.

Mas ela sabia que tinha algo de errado.

Ela estava indo para a escola de novo e as garotas ficaram novamente rindo. Só que desta vez colocaram apelido nela como “Sem pernas” e “Depressiva”.

Muito triste ela foi para casa e teve uma surpresa ao chegar lá, sua avó tão querida veio lhe visitar.

A menina ficou emocionada e resolveu contar para todos da casa o que estava acontecendo, pois ela sentia vergonha e tristeza.

Os seus pais foram à escola e resolveram com a coordenação punir aquelas zombadoras.

**Aluno- autor: B.K.R**

### **O beco (primeira versão)**

Em uma sexta- f eira a noite, Pedro estava andando pelas ruas de São Paulo pensativo, pois seu chefe avia lhe pedido um relatório do mês, mas ele avia esquecido tudo que avia feito, de repente de um escuro beco surgirão 7 homens mascarados o puchando para dentro do beco, Pedro começou a se debater, assim conseguiu se soltar de um , mas eram 7 e ele, o homem que ele havia conseguido se soltar pegou um pedaço de ferro e deu uma pancada na cabeça dele fazendo-o desmaiar e o levando para dentro de um furgão preto. Quando ele acordou estava amarrado dentro do furgão indo ao Rio de Janeiro, aos seus lados estavam 3 dos homens e a sua frente 4, Pedro assustado pergunta:

— Onde estou? Para onde estão me levando? Quem são vocês?

Um dos homens o responde:

— Calma cara agente ta indo pro Rio...

Outro fala o cortando:

— Não fala se o chefe souber voce ta frito

—Fica calmo cara ele nunca va descobrir

— Se que sabe

O motorista irritado grita:

Calem a boca nos estamos chegando, apaguem ele!

E novamente com um pedaço de ferro, dois homens o desamara. Quando ele acorda em uma cadeira com as luzes apagadas, e derrepente as luzes assendem e todos os seus parentes e amigos estão ali gritando:

— Feliz aniversário!

**Aluno- autor: B.K.R**

### **O beco (segunda versão)**

Em uma sexta-feira à noite, Pedro estava andando pelas ruas de São Paulo, pensativo, pois seu chefe havia lhe pedido um relatório do mês, e ele havia esquecido tudo o que tinha feito. De repente, de um beco escuro surgiram 3 homens que agarraram-no e o colocaram em um furgão preto. Puseram uma venda nos olhos dele e o mandaram ficar quieto, mas Pedro começou a gritar:

— Socorro! Alguém me ajuda!

E então um dos homens começou a gritar junto:

— Pare de gritar!

O outro que estava ao lado colocou um pedaço de fita na boca dos dois dizendo:

— Você está louco quer que a cidade inteira saiba o que estamos fazendo?!

O homem após tirar a fita disse envergonhado:

— Não!

— Então, fique quieto!

— Desculpe, eu...

— Chegamos — disse o motorista do furgão.

Então, os homens tiraram-no do furgão, subiram vários degraus, abriram uma porta e subiram mais escadas, abriram outra porta e o colocaram em uma cadeira. Tiraram a venda dele, mas tudo continuava escuro. Acenderam as luzes e quase todos os seus parentes e amigos estavam lá gritando:

— Surpresa!

— Parabéns!

**Aluno-autor: N. A.D. A. S.R**

### **O menino e a sua mãe (primeira versão)**

Era uma alegria; de um menino para encontrar Sua mãe, porque perdeu ela com dois anos de idade.

Ele andava feliz procurando ela sua mãe ela de vez em quando ela andava feliz ele era triste era pobre ia a escola a tarde e mais voltara para ajudar Sua tia para ir ao mercado quando ele viu uma mulher parecida com a sua mãe mais não era.

Na volta pra casa ele encontra outra moça triste e igual a ela fala:

— Oi tudo bem. ela responde triste. tudo por que?

— Porque você esta muito triste. Responde ela: é que eu perdi minha familia e o menino pula de felicidade e pergunta;

— Qual e teu nome. ela responde : ana paula. Ele cheio de alegria por encontra a sua mãe dele mais quando ela para pra falar uma coisa, que estava doente ele e sua tia leva até no hospital pra resolver seu problema quando o medico disse: sua mãe não vai morrer; ele chora e vai embora muito feliz por encontrar sua mãe.

**Aluno-autor: N. A.D. A. S.R**

### **O menino solitário (segunda versão)**

Seria o dia mais alegre da vida de um menino encontrar sua mãe. Esse menino chama-se José. Ele foi abandonado ainda criança, muito pequeno com apenas 2 anos de idade.

O que ele soube foi que a sua mãe ia ao mercado, porém nunca mais voltou. Porém, com o passar do tempo, e sem nunca mais vê-la, perguntou para a sua vó, já idosa, falou que não sabia para onde sua mãe estava e o menino ficava cada vez mais triste.

Com o tempo, já grande e no 9º ano apresentava boas notas e tinha um comportamento exemplar.

Sua vó morava em uma casa pequena com seu sobrinho, sua filha e seu esposo. Seu esposo trabalhava de manhã e, à tarde, ele ficava em casa para fazer faxinar e o almoço para eles comerem.

Um dia, José vai ao mercado com sua vó. Na hora de passar no caixa, a atendente, que era muito parecida com a sua mãe, percebe que através daquele olhar que realmente poderia ser a sua mãe mesmo.

Sua mãe sem saber o que tinha acontecido com José não se conteve e o abraçou dando a ele um novo sentido de vida.

**Aluno-autor: P.C.M**

### **O melhor dia da minha vida (primeira versão)**

Em um normal um menino chamado João ele estava andando pela rua ele estava ansioso para o primeiro dia de aula no caminho para escola ele se encontrou com velhos amigos chegando perto da escola eles estavam atravessando uma rua movimentada os amigos foram na frente e ele ficou para trás quando ele estava na metade da rua um carro atropelou ele desmaiou na hora o motorista do carro não parou para ajudar os amigos de João ficaram em desespero eles começaram a gritar por ajuda mas ninguém parava para ajudar João até que o colega de João entrou na frente de um carro para ver o que tinha acontecido ele viu João no chão pegou ele colocou no carro foi pro hospital mais próximo mas o hospital ficava muito longe mais o motorista acelerou ao máximo o carro chegando no hospital as enfermeiras viram o menino todo machucado e ele foi atendido na hora eles ligaram para os pais de João eles ficaram muito preocupado eles fizeram um raio x e descobriram que ele tinha um braço e uma perna quebrada alguns meses depois ele estava voltando para a escola a professora tinha marcado de fazer uma festa surpresa pra ele com todos seus amigos e esse foi o melhor dia da minha vida.

**Aluno-autor: P.C.M**

### **O melhor dia da minha vida (segunda versão)**

Certo dia, um menino chamado João andava pela rua ansioso, pois começariam as aulas dele e ele encontraria os seus velhos amigos. Só que no caminho o pior acontece e ele é atropelado por um carro e acaba desmaiando.

Os amigos de João veem o acontecido e se desesperam com o amigo naquela situação. Pedem ajuda, mas ninguém para o ajudar. Até que um colega entra na frente de um carro fazendo com que o motorista parasse para socorrer o colega acidentado e, com muita insistência, acaba conseguindo ajuda.

Todos vão para o hospital um tanto quanto distante. Chegando ao hospital, as enfermeiras vendo a situação do menino foram atendê-lo prontamente. Chamaram o médico de plantão e ele pediu um Raio X. Ficou constatado que o menino tinha quebrado um braço e uma perna.

Depois de algum tempo, João volta à escola já bem de saúde e é surpreendido com uma linda festa, com todos os seus amigos presentes. Com muita alegria em seu coração, agradece, pois para ele esse foi o melhor dia da sua vida.

**Aluno- autor: J.C.A.C**

### **O assassino de aulas (primeira versão)**

Em um dia Carlos decide ir para a escola, mas sua mãe disse que ele tinha que ir a aula e mandou ele para aula. Mas ele decidiu matar aula, e no primeiro dia foi tranquilo ele foi ao parque. Jogou bola, brincou de esconde-esconde, de pega-pega, jogou queimada, até aí estava tudo bem, mas de repente ele ve os outros alunos indo embora, e Carlos correu para sua casa. Ao anoitecer Carlos foi para cama dormir.

Mais tarde Carlos decide matar aula novamente, mas no caminho do parque ele encontra um menino preto como as sombras. Carlos vai falar com ele e o menino o engole inteiro e ele acorda em um hospital e um ser estranho começa ir em sua direção e com medo ele corre para fora do hospital e quando ele sai está cheio dessas criaturas e só tinha uma saída um beco que levava para a escola e como ele só tinha uma saída que era o beco, ele correu o mais rápido que pode para a escola, mas ele caiu em um buraco enorme.

E dentro desse buraco tinha um circo e algumas jaulas se abriram e saíram uns palhaços gigantes e um deles o pegou e quando estava prestes a engolilo ...

— Ahhhhhhhhhh!

Era tudo um sonho e depois de acordar Carlos diz.

Eu nunca mais vou matar aula!

**Aluno- autor: J.C.A.C**

### **O assassino de aula (segunda versão)**

Certo dia, Carlos decide não ir à escola, porém sua mãe fez questão que ele fosse. Mesmo assim, ele decidiu que naquele dia mataria aula. Foi um dia tranquilo, brincou muito no parque que ficava perto da sua escola.

Mas de repente, Carlos foi surpreendido com uma movimentação de alunos que saíam da escola e, nesse momento, correu para sua casa.

No outro dia, Carlos novamente decide matar aula, mas indo para o parque encontrou um menino preto, como as sombras, e quando ia cumprimentá-lo foi engolido e não viu mais nada. Somente se deu conta quando percebeu que estava em um hospital e viu um ser estranho na sua frente. Sem pensar muito correu desesperado, saindo daquele lugar cheio de criaturas estranhas. Viu que só tinha uma saída que era um beco que dava direto na escola. O menino foi em direção a esse beco e logo caiu num buraco enorme...

Dentro desse buraco havia um circo com muitos palhaços gigantes e jaulas. Sem saber para onde ir, um dos palhaços tenta engoli-lo.

De repente, é surpreendido e exclama:

— Ahhhhhh!!

— É tudo um sonho, mas não mato mais aula.

**Aluno-autor: A.A.S**

### **O Hamister (primeira versão)**

Em uma noite uma menina chamada Alline estava colocando os Hamister de sua mãe Márcia para andar um pouco, seu pai Osmar falou para sua vilha que o gato iria comer os hamisters e Alline nem ligou para o que seu pai disse, seu pai valou que iria sair com sua mãe e que iam chegar tarde.

Uma hora depois, chegou sua irmã a Dayane junto com seu cunhado César, começou a brincar com Alline e com os Hamister depois de um tempinho ele centou no sofá para assistir filme, o gato pulou a janela e ficou cuidando os Hamister no chão. Bolinha a hamister fêmea foi para um lado e Fofinho o hamister macho foi para o outro lado, Alline foi pegar a Bolinha e o gato pegou o fofinho e saiu correndo Alline desesperado correu atrás do gato e conseguiu segurar o gato mas o hamister já estava morto, mas Alline segurou o gato e apertou e jogou ele no chão o gato saiu correndo e foi tentar pegar a Bolinha, Dayane tem medo de pegar os

hamister ela jogou o chinelo no gato e o cesar pegou o hamister e guardou, os três se juntaram e foram arrumar a casa uma hora e meia depois Márcia e osmar chegaram, Márcia muito triste começou a chorar.

Márcia sem pensar disse que Alline teria que dar outro hamister para ela, Alline comprou outro Hamister e no mês seguinte Márcia percebeu que Bolinha estava prenha e ficaram todos ansiosos esperando os filhotinhos de Bolinha.

**Aluno-autor: A.A.S**

### **Os Hamisters (segunda versão)**

Em uma certa noite, uma menina chamada Alline estava colocando os Hamisters de sua mãe Márcia para andar um pouco no chão. O seu pai, Sr. Osmar, vendo a situação fala para Alline que o gato poderia comer os Hamisters, mas Alline continuou brincando e nem ligou para o que ele tinha falado. Logo, Osmar disse que iria sair e chegaria tarde em casa.

Uma hora depois, Dayane, irmã de Alline, e César, o cunhado, chegaram à sua casa e, então, o cunhado começou a brincar com os hamisters. Após brincar com os animais, deitou no sofá para assistir a um filme com a Dayane. Nesse momento, o gato de estimação da casa pula na janela e fica cuidando os hamisters que andavam pelo chão. Bolinha foi para um lado e o Fofinho para o outro. Alline foi pegar a Bolinha e, enquanto isso, Fofinho foi para atrás do sofá e o gato correu mais que depressa em direção ao hamister e atacou o Fofinho, tentando comê-lo.

Alline viu o gato e rapidamente correu para pegá-lo. Segurou o gato e o apertou até ele largar o Fofinho que caiu da boca do gato, mas já morto. Então, Alline foi para a sala com o gato morto nas mãos e chegando lá novamente o gato tentava pegar agora o outro hamister, a Bolinha. Dayane com medo do hamister jogou o chinelo no gato e César pegou a Bolinha e guardou na gaiola.

Márcia e Osmar chegam a casa e descobrem o acontecido. Ficam aborrecidos, mas contam para Alline a novidade que tinham descobertos antes de sair de casa que Bolinha estava grávida e que viria mais filhotes para a alegria daquele lar.

**Aluna- autora: R.O.J.M**

### **Desamor (primeira versão)**

Uma família simples e umilde, foi passar vários dias acampando, más umas de suas filias tinha sofrido um acidente, então não pode ir.

Más bem na hora que eles começaram a montar as coisas como a barraca. O médico do hospital ligou e disse: -Senhora! (a mulher disse) —

— O que foi?

— Uns bandidos levaram, ela pará longe dá clinica hospitalar!

— O que?

— Calma!, más podemos a rastrear ela colocamos um minichip nela!

— Andá logo, vocês são muitos, pará achar uma!

Os médicos conseguiram encontra-la, a família logo foi ao local, quando chegaram lá, a menina estava bem, só tinha ido na casa de seu namorado, más ele éra muito muito procurado pelo polícia, por isso foi discreto.

**Aluna- autora: R.O.J.M**

**Desamor (segunda versão)**

Uma família simples e humilde foi passar alguns fins de semana acampando. Quando eles chegaram em casa, o telefone tocou e rapidamente Raquel foi atender:

— Senhora?

— Sim! Pode falar!

— Sua filha saiu da clínica!

— Como assim?

— Nós fomos pegar o medicamento que ela iria tomar, e quando voltamos ela não estava lá!

— Vocês acionaram a polícia?

— Sim! E já sabemos onde ela está!

— Que bom!

Os policiais chegaram ao local e a encontraram!

— Mas com tantos problemas mentais, infelizmente, ela se jogou de um prédio.

Sem comentar nada, a mãe da garota sentiu-se aliviada, pois a menina era como um “peso” na família.

**Aluna- autora: E.T.M.B**

**O desaparecimento (primeira versão)**

Em uma noite 5 amigas (Carol, Rebeca, Verônica, Vitória e Gabriela) estavam acampando no celeiro da casa de vitória, elas beberam, festaram e se divertiram muito até que adormeceram. Quando acordaram aviam percebido que Rebeca avia desaparecido.

Passou anos e anos e ainda não aviam encontrado nem uma pista sobre o que tinha acontecido. Certa noite, as 4 amigas saíram de uma festa, chegando perto de uma cafeteria viram policiais, bombeiros e ambulâncias no local, foram correndo para ver o que era, chegando lá todos falavam que era o corpo de Rebeca que havia aparecido, mas infelizmente ela estava morta.

Passou-se anos, quando finalmente as 4 amigas haviam se convencido que foi suicídio. Elas receberam uma mensagem anônima com vídeos e fotos da noite em que Rebeca havia desaparecido. Elas entregaram as mensagens para a polícia. Demorou algum tempo, até descobrirem que não foi suicídio e sim um assassinato, e quem a matou foi a melhor amiga de Rebeca pelo motivo de inveja, pois Rebeca era linda e a mais popular da escola. E quem enviou a mensagem foi o dono da cafeteria, ele havia perdido a fita das câmeras e quando achou ficou com medo de ser preso por ter “escondido” provas.

**Aluna- autora: E.T.M.B**

**O desaparecimento (segunda versão)**

Numa certa noite, 5 amigas: Carol, Rebeca, Verônica, Vitória e Gabriela estavam acampando no celeiro de Vitória. Elas se divertiram muito, até que adormeceram. Quando acordaram, tinham percebido que Rebeca havia desaparecido.

Passaram-se alguns dias do acontecimento e nada de pistas. No domingo à noite, as meninas estavam saindo de uma festa e no caminho passaram por uma cafeteria que estavam

cheios de policiais.

Chegando mais próximo, resolveram ver o que era e ouviram falar que o corpo de Rebeca que estava lá.

Elas, curiosas, foram perguntar para um policial o que tinha acontecido.

Os policiais falaram que o dono da cafeteria estava indo para o porão para guardar e levar as coisas que haviam sujado naquela noite e viu o corpo de Rebeca lá. As meninas questionaram o porquê do dono da cafeteria estava sendo preso, porém os policiais não deram mais detalhes.

Assustadas com o acontecimento, foram para casa de Carol assistir ao jornal e ver as últimas notícias.

Após algumas semanas, o caso foi resolvido e Rebeca tinha sido morta por uma colega de escola que não gostava muito dela. Diante das situações, as 4 amigas precisaram seguir em frente com as suas vidas, mas nunca se esqueceram dessa triste história.

**Aluna-autora: J. S.L**

### **A menina Gi e seu grupo (primeira versão)**

Um dia uma menina chamada Gi estava na escola e a prof tinha passado um trabalho em grupo, que era para eles mudarem alguma coisa na cidade para melhor.

A menina indo embora passou em frente de um terreno baldil, mas infelizmente tinha um proprietário chamado chico.

No outro dia na escola Gi contou que tinha passado em frente a um terreno baldil, e falou que queria ir la limpar para melhorar o lugar e todos adoraram a ideia. A Gi conversou com o dono mas ele não deixou as crianças limparem la.

A menina chegou na escola no outro dia e contou a professora sobre sua ideia de limpar o terreno e que o terreno tem dono e ela pediu para que a professora fosse falar com o seu chico para deichar o seu grupo trabalhar lá.

No outro dia a professora foi lá falar com o dono por que ela não aguentava mais as crianças pedindo para ela ir la e também não entendia porque esse seu chico não deixava as crianças limpar lá sendo que era uma coisa boa. Chegando lá ela teve uma surpresa, o dono do terreno era seu pai, ela conversou com o seu chico, ele deixou.

No final de semana a menina e seu grupo foram arrumar o terreno e no final seu chico ficou muito feliz em ver seu terreno limpo, a Gi e seu grupo tiraram 10 no trabalho.

**Aluna-autora: J. S.L**

### **A menina Gi e seu grupo (segunda versão)**

Certa vez, uma menina chamada Gi estava na escola e a professora tinha passado um trabalho em grupo que era para eles mudarem algo da cidade para melhor.

A menina, indo embora da escola, passou em frente a um terreno baldio, mas infelizmente havia um proprietário muito grosso com as pessoas e o seu nome era Chico.

Em um outro dia na escola, a Gi contou que já tinha escolhido um lugar para fazer o trabalho que a professora tinha pedido e que gostaria de ir limpar o terreno para melhorar aquele lugar. Todos da sala adoraram a ideia, mas Gi contou para turma sobre o proprietário e que ele não gostava de crianças.

Então, a turma resolveu contar para a professora sobre a ideia de limparem o terreno, sendo que ficava próximo da escola e tinha muita sujeira. Pediram para a professora conversar

com o seu Chico para que ele pudesse deixar as crianças ajudarem na limpeza.

Após as aulas, a professora foi falar com o proprietário e teve uma surpresa, o dono do terreno era o seu pai que há muito tempo não se viam. Depois da conversa, seu Chico logo autorizou a limpeza do terreno. As crianças fizeram um excelente trabalho e tiraram nota Dez, mas o melhor de tudo foi que a comunidade estava mais bonita e limpa.

**Aluna-autora: M.F.M.S**

### **Suicídio não é solução (primeira versão)**

Muitas vezes pensamos em desistir da nossa própria vida por conta de problemas, mais isso não é uma solução. Problemas que uma pessoa como (Isabelly) que sofria muito bullying na escola por isso colocava muitas coisas na cabeça, pois aí que causa um suicídio, tudo começou com problemas em sua vida, bullying ou até mesmo a morte de uma pessoa como a (Isabelly) sofre bullying na escola pois não está se sentindo bem com as coisas que anda passando na sua vida.

A vida dela já não anda mais a mesma, tudo muda menos o pensamentos dela de se suicidar, não sente mais vontade de sair, não sente vontade de sorrir só de chorar e todo aquele pensamento vai alimentando na vida dela, ela acha que se estiver no mundo vai acabar o mundo por causa de tudo aquilo que andou passando, que ela não vale mais pra ninguém.

Mais daí algumas pessoas vão se aproximando de Isabelly, e são muitos conselhos dado para ela pois é tudo diferente aquele problema sim! pode ser resolvido, sua família vão se comunicando mais com ela, ela acha que tudo é diferente e acaba achando que um suicídio é coisa da cabeça não um problema que todo mundo acha que não é capaz de enfrenta-lo

Pois quem tira sua própria vida não descansa.

**Aluna-autora: M.F.M.S**

### **Suicídio não é solução (segunda versão)**

Muitas vezes Isabelly pensou em desistir de sua própria vida por conta de problemas, mas isso certamente não seria a solução. Problemas difíceis de enfrentar, principalmente na escola. Ela sofria bullying naquele lugar e por isso colocava muitas coisas na cabeça.

Tudo começou em aceitar seu próprio corpo e depois porque ela gostava de um menino que não lhe correspondia, até mesmo a sua família tinha percebido que a menina estava diferente, mas ela não queria conversar com eles.

A vida de Isabelly já não andava mais a mesma. Tudo mudava, menos os pensamentos dela em se suicidar e ela só tinha vontade de chorar.

Com o tempo, tudo foi se encaixando, pois os seus pais davam muitos conselhos e também buscaram ajuda com um psicólogo e começou a fazer tratamento.

A vida da garota começou a mudar porque ela estava se sentindo mais forte e segura. Arrumou novos amigos e começou a ver a vida de uma maneira mais feliz e confiante.

**Aluna-autora: L.S.dos.S.B.**

### **Meio ambiente (primeira versão)**

No mundo em que vivemos há muita poluição. Na minha comunidade tem uma mulher que ela não cuida da sua própria casa, tem muita sujeira, água acumulada etc.

Num certo dia essa mulher ficou com dengue e ela não tinha ninguém para cuidar dela

ou ajudar com alguma coisa. Depois que ela pegou dengue compreendeu que acumular o lixo não faz mal só para ela e sim para todos da comunidade, então deveria cuidar da sua casa para outras pessoas não pegarem dengue também. Ela decidiu convocar todos da comunidade para uma reunião, mais ninguém sabia para o que seria. Quando todos chegaram lá ela pediu desculpa por ter ficado com dengue e que poderia transmitir para outras pessoas, e todos compreenderam que devem limpar seus quintais.

**Aluna-autora: L.S.dos.S.B.**

### **Meio ambiente (segunda versão)**

No mundo em que vivemos há muita poluição. Na minha comunidade não era diferente, tinha uma mulher que não cuidava da sua própria casa. Havia muita sujeira e água acumulada naquele lugar.

Em um certo dia, a mulher ficou com dengue e não tinha ninguém para cuidar dela. Sofreu muito com a doença e já apresentava um quadro de hemorragia.

Depois de alguns dias melhorou, porém compreendeu depois da doença, que acumular lixo não faz mal somente para uma pessoa, mas para várias. Sendo assim, decidiu convocar todos da comunidade para uma reunião na sua casa e não disse o motivo por estar chamando todos os seus vizinhos.

No dia da reunião, ela pediu desculpas por não ter cuidado da sua própria casa e por ter colocado não somente a sua vida em risco, mas de todos ali. Com isso, muitos se conscientizaram também devido ao fato da mulher estar muito magra e debilitada por causa do mosquito da Dengue.

Foi um momento muito importante para reflexão e já faz tempo que ninguém pegou Dengue naquela região.

**Aluna-autora: S.A.S**

### **História da vida (primeira versão)**

Era uma vez uma menina chamada Samara ela passava por certas coisas na vida.

O pai dela falava que não era pai dela a mãe também então ela foi ficando depressiva.

Com passar do tempo o pai dela foi preso então ela ficou com muitos problemas.

E ela fingia ser feliz mais não era, na escola ela era brincalhona, sorridente, mas ela só fazia isso pra ninguém perceber.

E até hoje meu pai não da moral pra mim, ele e minha madrasta me odeia fala um monte de coisa pra mim.

Mas hoje eu sou feliz graças a minha vó e meu vô e Hoje em dia, eu não tenho mais depressão e eu não ligo pra que o povo fala de mim.

Eu sou feliz do meu jeito e eu não ligo pra que soltros fala.

**Aluna-autora: S.A.S**

### **História da vida (segunda versão)**

Era uma vez uma menina chamada Samara que passava por certas coisas na vida.

A pessoa que ela achava que era o seu pai na realidade não era, pois ele começou a

falar a todo momento isso e a sua mãe também falava a mesma coisa deixando Samara muito depressiva.

Com o passar do tempo, ela ficou com muitos problemas emocionais, fingia ser feliz, mas não era. Mesmo assim, na sua escola mostrava-se sorridente e brincalhona com os seus colegas de sala. Samara só agia assim para disfarçar.

Em casa, nada mudava. Sua família se mostrava indiferente às atitudes de Samara e ainda falavam muitas palavras duras que a entristecia muito.

Depois de muito tempo, ela reencontrou seus avós e pediu ajuda para eles, pois precisava principalmente, além de tudo, de carinho.

Hoje ela é uma garota mais feliz e, mesmo distante dos seus pais, encontrou o que precisava junto de seus avós. Ainda sente tristeza por tudo o que aconteceu na sua vida, mas Samara encontrou um novo caminho e uma nova maneira de ver a vida juntamente com seus avós.

**Aluno-autor: A. V.M.S**

### **O homem (primeira versão)**

Um homem estava passando na faixa de pedestre, os carros tinham que parar, para os pedestres passar, e um homem foi passar nessa hora que o carro estava vindo, o carro não parou na placa de pare, o homem que estava passando quase foi atropelado, ainda bem que o carro freiou com tudo, o homem que estava passando começou a discutir com o homem do carro.

O homem que estava passando fala:

- Você não viu a placa de pare? Você quase me atropelo.

O homem do carro responde:

- Eu não vi a placa, me desculpa. O pedestre responde:

- Você está cego só pode, tabom eu te desculpo.

O homem do carro foi embora, e o homem que estava passando na faixa também, e tudo continuo normal.

**Aluno-autor: A.V.M.S**

### **O estranho de barba branca (segunda versão)**

Já era tarde da noite, quando um homem estranho de barba branca e com uma aparência nervosa passava na faixa de pedestre. Sem perceber surgiu, de repente, um carro em alta velocidade que quase o atropelou. O que ajudou foi o motorista ter freado a tempo.

O motorista parou o seu carro já muito preocupado com aquele homem, mas o mesmo estava muito bravo e já foi discutindo com ele ameaçando agredi-lo.

Sem jeito, o motorista aparentando estar calmo, pede desculpas deixando o homem desconcertado que também foi se acalmando.

Chegando em casa, o homem refletiu bastante sobre o ocorrido e entendeu que ninguém tem culpa dos problemas dos outros.

**Aluna-autora: L.N.R**

### **Bullyn (primeira versão)**

Em uma escola tinha um menino que é gordo tinha um monte de espinhas seu cabelo era estranho e muitas pessoas não gostava do jeito dele e começaram a zoá-lo, e para esquecer o que as pessoas falavam: ele comia e com o tempo ele ficou mais gordo e por onde ele passava derrubava alguma coisa.

Um dia na rua, ele estava andando e passou algumas pessoas por ele e começaram a zualô, ele não aguentou mais e começou a falar um monte de coisas para a aquelas pessoas depois saiu chorando.

Com o tempo ele foi entrando em depressão, pois aonde ia as pessoas zuavam ele ou ficavam encarando e rindo. Ele não estava mais aguentando começou a se corta pensou até em suicídio, mais ele percebeu que era muito novo e que tinha uma vida pela frente então resolveu mudar sua vida, ele sentiu-se melhor com ele mesmo.

E hoje em dia ele não sente rancor de quem zuou ele, pois quem faz bullyn são pessoas do mal e quem da amor e carinho recebe o mesmo no futuro e quem zuou ele era porque não se sentia bem com sigo mesmo.

**Aluna-autora: L.N.R**

### **Bullying (segunda versão)**

Numa certa escola, tinha um menino que estava acima do peso. As crianças da idade dele riam e debochavam das espinhas do seu rosto e além do peso, tinha um cabelo estranho. O menino para esquecer o que acontecia com ele comia o tempo todo, ficando cada vez mais gordo, tanto que sempre por onde passava derrubava algo.

Um dia andando na rua, o menino passou por algumas pessoas que novamente zoavam e o garoto não aguentando mais xingou todos que estavam ali e saiu correndo, chorando muito.

Passando algum tempo, o garoto começou a ter depressão e começou a se cortar, pensando em suicídio, mas, num certo momento, percebeu que era muito novo e muita coisa podia acontecer na sua vida, resolvendo assim, mudar o seu modo de viver.

Hoje em dia, o menino não sente mais rancor e pensando nas crianças que também possam sofrer discriminação, o garoto vai às escolas para fazer palestras com a intenção de conscientizar outras pessoas sobre o Bullying.

**Aluno-autor: F.C.F**

### **O estranho (primeira versão)**

Era uma noite escura, eu estava em um restaurante. Um estranho estava me olhando, eu fiquei com um pouco de medo, mas continuei comendo. Quando terminei, pedia conta para o garçom e fui embora. No caminho olhei para trás e avistei aquele homem estranho que estava me olhando no restaurante. Logo pensei que não havia razão para se preocupar. ele poderia morar perto da minha casa e estar fazendo o mesmo caminho que eu, porém ele estava aumentando a velocidade a cada segundo, ele poderia estar com medo de andar sozinho numa noite escura como essa e chegando perto de mim para irmos juntos. Mas quando reparei nele vi um objeto estranho na sua mão, que parecia uma faca. Eu como não sou bobo corri o mais rápido que pude, ele começou a correr também, nesse momento tive certeza de que ele queria me matar. Decidi ir para minha casa, afinal eu já estava indo para lá, eu estava com uma enorme vantagem, por isso cheguei em casa e consegui trancar tudo antes dele chegar. Ele chegou e tocou logo a campainha, eu peguei uma vassoura para me defender, tomei coragem,

e abri a porta. E descobri que ele só queria me devolver uma garrafa de suco que esqueci no restaurante.

**Aluno-autor: F.C.F**

### **O estranho (segunda versão)**

Era uma noite muito escura e eu estava jantando em um restaurante, quando percebi que um estranho estava me olhando, fiquei com um pouco de medo, mas continuei comendo.

Após terminar a refeição, pedi a conta para o garçom e fui embora. No caminho, olhei para trás e avistei um homem estranho que ficava me olhando no restaurante.

Logo pensei que não havia razão para me preocupar, pois ele poderia morar perto da minha casa e estaria fazendo o mesmo caminho do que eu, porém ele andava muito depressa em minha direção e pensei que também poderia estar com medo de andar sozinho e por isso queria ir junto comigo naquela noite estava muito escura, mas reparando nele novamente vi um objeto estranho na sua mão que parecia uma faca.

Fiquei com mais medo ainda e corri o mais rápido possível e ele começou a correr também. Nesse momento, tive a certeza de que ele queria me matar.

Cheguei logo à minha casa e tranquei tudo. O homem estranho chegou e tocou a campainha. Peguei uma vassoura para me defender e tomei coragem em abrir a porta.

Quando ia atacá-lo, vi que na verdade ele só queria me devolver uma garrafa de refrigerante que eu esqueci no restaurante.

**Aluna-autora: M.S.d.P**

### **Onde está Segunda? (primeira versão)**

Certo dia, em uma cidade que não poderia ter mais de 3 filhos, pois não havia uma quantidade de comida para todos. Isabel teve 7 filhas gemias. pelo fato de não poder ter mais de 3 filhos ela colocou o nome de: Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, Sabado e domingo. cada dia quando era segunda, à segunda saia e assim por diante. Segunda-feira só pensava nela, Nunca passava a sua rotina para suas irmãs. quando deu segunda-feira, a “segunda-feira” não voltou para casa, aí começou o suspense. a terça- feira foi a procura da segunda-feira e também não voltou mais para a casa. Aí eles perceberam que tinham descobrido tudo sobre elas. horas depois chegou a policia na casa delas. Matando a Sabado e a quinta, já a quarta e a domingo e Sexta conseguiram fugir como quarta era independente viu pelas câmeras, segunda em um quarto isolado. foram atrás dela e no meio disso tudo a sexta-feira morreu. quando domingo entra no quarto que estava segunda-feira percebeu que não era segunda, e sim terça-feira e perceberam que era armação da segunda. quando entrou no banheiro percebeu que segunda estava seguindo elas, comecaram a briga com lutas que seu pai tinha ensinado. Segunda afirmou que foi ela que mandou a policia, só que a domingo não matou porque ela estava grávida. porém, horas depois segunda morreu e deixou um filho para suas irmã cuida.

**Aluna-autora: M.S.d.P**

### **Onde está Segunda? (segunda versão)**

Havia um país onde não se podia ter mais de 3 filhos, pois não tinha uma quantidade de comida certa para as pessoas se alimentarem. Naquele lugar tinha uma família humilde que tinha cinco filhas chamadas de: Segunda, Terça, Quarta, Quinta, Sexta, Sábado e Domingo.

Quando era uma segunda-feira, a menina chamada Segunda saía de casa para passear e cada uma saía no dia da semana que correspondia os seus nomes. No entanto, Segunda saiu e não voltou mais, Terça foi à procura de Segunda, mas infelizmente também não voltou. As demais irmãs ficaram com medo de alguém ter descoberto o segredo da família.

Depois de um tempo, a polícia chegou à casa das meninas que fugiram de lá com medo dos policiais, mas queriam saber do paradeiro das outras irmãs.

Durante a fuga, Quarta e Sexta morrem, sobrando apenas as meninas Quinta e Domingo. A polícia consegue encontrá-las novamente e conta para elas que a Terça estava viva, mas ferida. Contam que Segunda ainda não havia sido localizada.

De repente, surge naquele lugar, Segunda, com uma arma na mão, disparando um tiro acidentalmente nela mesma, mas antes de morrer confessa ter matado as outras irmãs, pois era muito difícil vê-las viver passando dificuldades financeiras.

**Aluna-autora: A.V.F.**

### **Meio habiente (primeira versão)**

Em um dia eu fui visitar o lixão como sempre fazia então a caminho do lixão ai eu cheguei e como sempre ajudava cada morador que avia ali e olhava para ver se eles estavam bem e eu estava passando por um lugar limpo do lixão e me deparei com uma criança doente então resolvi ajudar ela e logo fui ve oque ela tinha e ela tava queimando de febre então cuidei dela e falei com a mãe da criança tinha que tomar cuidado pois o lugar que morava tinha bastante o risco de ficar doente então cuidei da criança e comesei a pegar os remédios para ela pois seus pais não tinham condições para comprar então tomando os remedios certinho o menino que tinha o apelido de Joaozinho ficou melhor e os seus pais me agradeceram muito e eu também fico muito feliz por saber que faso bem a essa família e outro acabei indo no posto de saúde pedir para que eles podesem passar la para verem a saúde de cada morador de lá mesmo o lugar não ser muito agradável mais todos moradores eram humilde e logo fui na prefeitura pedir para que eles possam dar uma olhada e que eles cuidem mais do lugar até porque o risco de ficar doente não era so ali no lixão mais também para os moradores que moravam prosimo ao lixão e ia ser bom para todos.

**Aluna-autora: A.V.F.**

### **Devemos amar o nosso próximo (segunda versão)**

Certo dia, eu fui visitar o lixão, como sempre fazia, para ajudar os moradores que viviam ali e ver se eles estavam bem.

Quando cheguei ao local, comecei a andar por uma parte limpa até que me deparei com uma criança doente perto de sua mãe e resolvi ajudá-la.

Aproximei-me da criança e percebi que ela estava queimando de febre. Dei um remédio e conversei com sua mãe sobre os riscos que a criança corria e tinha que ter mais cuidado.

Não pensei duas vezes em levá-la ao médico que a encaminhou para tomar soro e, passando alguns dias, a criança melhorou.

Depois que o menino estava melhor e recebido alta, o levei para casa e, conforme o tempo passava, ia sempre visitá-lo acompanhando a criança e dando o que fosse possível para ajudá-la.

**Aluno-autor: G.V.D.A.L.**

### **O campeonato arruinado (primeira versão)**

Há um ano atrás teve um grande campeonato de futebol. O jogo era para decidir quem seria o campeão brasileiro, os finalistas era Palmeiras e Corinthians.

No estádio Maracanã com mais de 3 mil torcedores.

Torcedores do Palmeiras 1500 e o do Corinthians também eram 1500.

No começo do jogo Corinthians começa com muitas vantagens.

E o torcedor vai a loucura.

Ainda no 1 tempo o placar estava 2 a 2 e faltando apenas 15 minutos pra acabar o 1º tempo.

No começo do 2 tempo o Corinthians estava novamente ofensivo. Quando o jogador do Palmeiras ia marcar o gol do desempate o jogador do Corinthians fez falta tão grave que lesionou a perna direita do atleta do jogador do Palmeiras por causa dessa falta os torcedores começaram a brigar entre si cancelando o jogo.

A polícia teve que usar armas de fogo com bala de borracha, cassetete e spray de pimenta e ainda o jogo teve punições como sem jogadores nos próximos jogos.

**Aluno-autor: G.V.D.A.L.**

### **O campeonato arruinado (segunda versão)**

Há um ano atrás teve um grande jogo, um campeonato de futebol. O jogo era para decidir quem seria o campeão brasileiro, os finalistas eram Palmeiras e Corinthians.

Havia no estádio Maracanã mais de 3 mil torcedores: 1500 do Palmeiras e 1500 do Corinthians.

No começo da partida, Corinthians estava com muitas vantagens.

A torcida naquele momento ia à loucura.

Ainda no primeiro tempo o placar estava 2 a 2.

Já no começo do 2º tempo o Corinthians estava com muita vantagem novamente e também muito ofensivo. Quando o jogador do Palmeiras ia marcar o gol do desempate, o jogador do Corinthians fez uma falta tão grave que lesionou a perna direita do atleta jogador do Palmeiras. Por causa dessa falta, os torcedores começaram a brigar entre si, cancelando o jogo.

A polícia teve que usar armas de fogo com balas de borracha, cassetete e spray de pimenta e algumas pessoas foram presas, mas o pior de tudo foi que o próximo jogo não será permitida a entrada de torcedores.

**Aluno-autor: W. S.B**

### **A grande escalada (primeira versão)**

Numa bela noite estrelada um grupo de amigos combinaram uma escalada no meio da mata. Dias passaram, e eles foram para a grande escalada tudo tranquilo eles caminhavam

tranquilamente pela mata mas não esperavam que ia acontecer uma coisa horrível. Subiram, a montanha e quando chegaram no topo da montanha curtiram aquela vista mas quando menos esperavam mudou o tempo veio um diluvio deçeram rapidamente quando chegaram lá embaixo arrumaram as coisas deles bem rapidos e veio tipo uma onda gigante e levaram eles a força da água arrastaram eles para bem longe passaram a noite na mada desacordados quando amanheceu o dia eles acordaram todos machucados um foram ajudando aos outros mais infelismente 3 pessoas morreram o guia num imenso tronco caiu sobe ele uma mulher foi picada pela uma aranha e um homem caiu do penhasco e o resto sobreviveram dias passaram e foram todos salvos.

**Aluno-autor: W. S.B**

### **A grande escalada (segunda versão)**

Numa bela noite estrelada, um grupo de amigos combinaram uma grande escalada no meio da mata.

Dias passaram e eles foram para grande escalada. Tudo parecia tranquilo. Eles caminhavam pela mata, mas não esperavam que ia acontecer uma coisa horrível. Subiram na montanha e quando chegaram no topo curtindo aquela vista, veio um dilúvio, que fizeram eles descer rapidamente e quando chegaram lá embaixo arrumaram seus equipamentos bem rápido e veio tipo uma onda gigante e levaram eles com a força d'água para bem longe. Passaram à noite na mata desacordados, quando amanheceu o dia eles acordaram todos machucados e foram ajudando uns aos outros.

Dias passaram, mas infelizmente 3 pessoas morreram. E o resto das pessoas conseguiram sobreviver e saíram dessas vivos.