

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Alex-Sandra de Assis Simão Fonseca

**O GÊNERO DISCURSIVO CONTO FANTÁSTICO NO
PROCESSO SOCIOCÓGNITIVO DE LEITURA E
ESCRITA**

Taubaté – SP
2012

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Alex-Sandra de Assis Simão Fonseca

**O GÊNERO DISCURSIVO CONTO FANTÁSTICO NO
PROCESSO SOCIOCOGNITIVO DE LEITURA E
ESCRITA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre defesa pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Taubaté – SP
2012

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

F676g Fonseca, Alex-Sandra de Assis Simão

O gênero discursivo conto fantástico no processo
sociocognitivo de leitura e escrita./Alex-Sandra de
Assis Simão Fonseca - 2012.

151f. il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2012.

Orientação: Profª Drª Maria Aparecida Garcia Lopes- Rossi,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Gênero discursivo. 2. Leitura. 3. Produção escrita.
4. Conto fantástico. Título.

ALEX-SANDRA DE ASSIS SIMÃO FONSECA

**O GÊNERO DISCURSIVO CONTO FANTÁSTICO NO PROCESSO SOCIOCOGNITIVO
DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre defesa pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Data: 26/03/2012

Resultado: _____

Prof. Dr^a. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Orlando de Paula - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr^a Sônia Maria Alvarez (UBC)

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A história deste trabalho está necessariamente entrelaçada com a minha história e com as histórias de todos aqueles que contribuíram comigo, direta ou indiretamente, para que ele se concretizasse. Sendo assim, o que se formou foi muito mais que um trabalho de pesquisa, foi uma trama de pessoas e suas histórias. E a elas dedico um trecho de um poema que carrego sempre comigo:

(...)

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Quando a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor

Deus ao mar e o perigo deu

Mas nele é que espelhou o céu. (Fernando Pessoa)

Agradeço a Deus, por ter me concedido tamanha graça e pelo amparo nas horas difíceis. Por haver me dado muita força, coragem e determinação.

À Profª Drª Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, que me orientou de forma paciente, segura e muito comprometida, agradeço pela compreensão, pelo apoio e atenção.

A todos os professores do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, que muito contribuíram para minha formação: Drª Vera Lúcia Batalha Siqueira Renda, Drª Elzira Yoko Uyeno, Drª Graziela Zamponi. Drª Beatriz Maria Eckert-Hoff, Drª Mírian Bauab Puzzo, Drª Adriana Cintra de Carvalho e Drº. Carlos Alberto de Oliveira.

Sou grata ao governador do Estado de Minas Gerais pela concessão de afastamento especial por dois anos para realizar meus estudos.

Agradeço à diretora D'Andréa, aos professores e especialistas do turno vespertino da E. E. Professor Souza Nilo, que possibilitaram a aplicação da pesquisa.

Aos amigos Isabelle, Neyci e Paulo Andrade, que nos momentos difíceis sempre tiveram uma palavra de ânimo.

A minha amiga e companheira da turma 2010 do Mestrado em Linguística Aplicada Luciene Pires Neves, que na versão do resumo para o inglês, muito colaborou.

Agradeço a todas as crianças e adolescentes que participaram da pesquisa com tanta alegria e dedicação.

Sou grata também a todos que colaboram com a 1ª edição do nosso livro de Contos Fantásticos.

Dedico este trabalho à minha mãe querida,
Maria do Carmo; ao meu esposo, Edson;
aos meus filhos, Gabriel e Pedro.

RESUMO

A leitura e a produção escrita dos alunos que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental geram preocupações para professores de Língua Portuguesa e vêm sendo alvo de estudiosos da linguagem nas últimas décadas. Com base em minha experiência como professora e em relatos de experiência profissional de outros professores que atuam no Ensino Fundamental, tenho notado que o conto fantástico é um gênero pouco discutido nas aulas de Língua Portuguesa, contudo é um gênero interessante para a pré-adolescência – época em que se vive um período de transição, de busca de respostas para situações que parecem absurdas. Adolescentes apreciam a leitura de algo diferente das situações já encontradas nos textos lidos na primeira etapa de seus estudos e se identificam com textos que fogem à realidade aparente. Como, de modo geral, alunos dessa faixa etária não tenham o hábito de ler e achem a produção escrita muito difícil, o contexto de minhas salas de aula mostrou-se favorável a esta pesquisa, que teve por objetivo geral desenvolver com os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental um trabalho com o gênero discursivo conto fantástico. Especificamente, os objetivos foram: ampliar o gosto pela leitura do conto fantástico e, como consequência, pela leitura de modo geral, e realizar a produção escrita do gênero conto fantástico. Realizada em forma de pesquisa ação, foi delimitada em cinco momentos: 1ª) leitura para reconhecimento do gênero; 2ª) interpretação de 4 contos fantásticos; 3ª) produção de contos fantásticos; 4ª) correção e exposição dos contos; 5ª) lançamento do livro de contos produzido e editado. Foi desenvolvida durante todo o ano de 2011 e durante o mês de fevereiro de 2012. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Minas Gerais. Baseou-se nos pressupostos teóricos da perspectiva sociocognitiva de leitura, conforme Marcuschi (2008), Koch (2005, 2008), Koch e Elias (2006); na concepção bakhtiniana da linguagem e de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010) e nas abordagens literárias sobre o conto fantástico. Seguiu as orientações dos documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998) e Proposta Curricular de Português para o Ensino Fundamental de Minas Gerais, os Conteúdos Básicos Curriculares - CBC (MINAS GERAIS, 2007) sobre leitura e produção escrita. Os resultados mostraram que os alunos podem se tornar leitores proficientes e bons produtores de texto desde que o professor esteja comprometido com o ensino-aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: conto fantástico. gênero. leitura. produção escrita

ABSTRACT

Students reading skills and written production at the beginning of Middle school concern Portuguese teachers and have been calling language scholars attention in recent decades. Based on my own experience as a teacher and other teachers' experience accounts, I have noticed that the fantastic tale genre is seldom discussed in the Portuguese classes. However, it is an interesting genre for pre-teens who face a period of transition, seeking answers for situations that seem absurd. Teens enjoy reading something different from what they have read in Elementary school and also identify themselves with texts that are beyond their apparent reality. Although in general, students at this age are not used to reading and find it very difficult to write, the context of my classroom was favorable for this research which aimed to develop a project on fantastic tale genre with Middle school students. The specific objectives were to increase students' pleasure of reading not only the fantastic tales but also other kinds of reading and to write on fantastic tale genre. It was an action research divided in five times: 1 th) reading for recognition of gender; 2 th) interpretation of four fantastic tales; 3th) production of fantastic tales, 4th) and exposure correction of short stories; 5th) release of a book of short stories produced and edited. It was developed throughout the year 2011 and during the month of February 2012. The subjects were 6th grade students of a public school in Minas Gerais. It was based on the theoretical perspective of sociocognitive reading according to Marcuschi (2008), Koch (2005, 2008), Koch and Elias (2006); Bakhtinian concepts of language and speech genres (Bakhtin, 2010) and the literary approaches to fantastic tales. It followed the official documents PCN (BRAZIL, 1998), the Portuguese national curriculum for Elementary Education of Minas Gerais and the Basic Curriculum Content - CBC (MINAS, 2007) on reading and writing. The results showed that students can become proficient readers and good producers of texts if teachers are committed to the teaching and learning of these students.

Keywords: fantastic tale. gender. reading. written production

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO..... 12

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentação do capítulo 17

1.1 Leitura e produção escrita nos PCN (BRASIL,1998)..... 17

1.2 Leitura e produção escrita na proposta curricular de Minas Gerais26

1.3 O conceito de gênero discursivo32

1.3.1 Os gêneros discursivos no ensino de línguas42

1.4 A abordagem sociocognitiva de leitura.....46

1.4.1 Da decodificação à abordagem cognitiva de leitura46

1.4.2 Da abordagem cognitiva para a sociocognitiva de leitura50

CAPÍTULO 2: O GÊNERO CONTO FANTÁSTICO COMO PROPOSTA PARA AS AULAS DE LITERATURA

Apresentação do capítulo 57

2.1 O conto57

2.2 O conto fantástico60

2.3 O conto maravilhoso66

2.4. A leitura de Literatura infantil em sala de aula70

2.5 Proposta de sequências didáticas para leitura e escrita de conto fantásticos75

CAPÍTULO 3: O PROJETO DE LEITURA DE CONTOS FANTÁSTICOS

Apresentação do capítulo 84

3.1 Contexto da pesquisa84

3.2 Os contos fantásticos e filmes utilizados no Projeto86

3.3 A sequência didática para desenvolvimento do Projeto de Leitura de Contos Fantásticos	88
3.4 Resultado do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos	92
3.5 A leitura do conto 1 (A Bela e a Fera) - adaptação do conto dos irmãos Grimm...	94
3.6 Atividades de leitura do filme – <i>Como treinar o seu dragão</i>	96
3.7 A leitura do conto 2 - “Os dragões” (Murilo Rubião)	99
3.8 A leitura do conto 3 - “O homem do boné cinzento” – Murilo Rubião	101
3.9 A leitura do conto 4 - “As formigas” – Lygia Fagundes Telles	102
3.10 Conclusão do capítulo	102

CAPÍTULO 4: O PROJETO DE PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS FANTÁSTICOS

Apresentação do capítulo	104
4.1 A sequência didática para desenvolvimento do Projeto de Produção escrita de Contos Fantásticos	104
4.2 Resultados do desenvolvimento do projeto de produção escrita de contos fantásticos	110
4.2.1 Planejamento da produção textual	110
4.2.2 Primeira versão do conto.....	111
4.2.3 Momento da correção colaborativa	112
4.2.4 A reescrita do texto.....	113
4.2.5 Correção feita pela professora	114
4.2.6 Escrita final do texto e confecção do livro de contos	114
4.2.7 Ilustração e lançamento do livro de contos	115
4.3 Conclusão do capítulo	116

CONCLUSÃO.....	118
----------------	-----

REFERÊNCIAS.....	121
------------------	-----

ANEXOS	126
--------------	-----

INTRODUÇÃO

A leitura e a produção escrita dos alunos que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental trazem grandes preocupações tanto para os professores de Língua Portuguesa, quanto para estudiosos da linguagem que vêm desenvolvendo pesquisas sobre esse tema, como Marcuschi (2008, 2011), Brait (2010, 2011), Koch (2005, 2008), Koch e Elias (2006), Kleiman (1989, 2000, 2004), Faraco (2006, 2007), Rodrigues (2005), Lopes-Rossi (2002, 2006, 2011), entre outros.

A Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, ou Conteúdos Básicos Curriculares, doravante CBC (MINAS GERAIS, 2007) lembram que uma das razões que deve nortear o papel do professor é atuar como mediador das experiências dos alunos com a atividade literária. Asseguram ainda que as atividades literárias devam ampliar o horizonte dos alunos, possibilitando-lhes o reconhecimento das variedades éticas e estéticas da atividade humana da linguagem, pois somente esta é capaz de tornar prazerosa a leitura de narrativas ficcionais.

Esse documento assegura ainda que “é essencial propiciar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado, de ver o cotidiano com os olhos da imaginação, proporcionando-nos compreensões mais profundas de nós mesmos, dos outros e da vida”(MINAS GERAIS, 2007, p. 12). É importante desenvolver a competência e gosto pela leitura literária e possibilitar aos alunos situações de vivenciar e interagir concretamente com o texto literário que se deseja que ele conheça e aprecie.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (BRASIL, 1998) propõem que se deve adotar uma perspectiva social da linguagem

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (p. 55).

A Literatura, como defende Coelho (2000), é considerada um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na linguagem – lugar de manifestações dialógicas diversas. Por isso essa disciplina, juntamente com a História, vem sendo apontada como a mais adequada para servir de eixo para

interligar as demais disciplinas nos PCN. Nela, estão abertas possibilidades múltiplas de reflexões sobre a história do mundo, basta que se faça uma boa seleção das obras a serem trabalhadas. Como defende Morin (1997), não basta apenas acumular conhecimentos, é preciso possibilitar ao aluno organizá-los.

Na segunda metade do século XX, com os estudos de Todorov (2008), a vertente fantástica conhecida por alguns pesquisadores, como realismo mágico, ganhou imensa popularidade. Passamos a ter acesso a um estudo mais detalhado e consistente das características da literatura fantástica. Entendida como qualquer tipo de criação literária que não corresponde à prioridade realista, a literatura fantástica engloba contos folclóricos, escritos surrealistas, mitos lendas, contos de horror, como os demais textos que situem em diferentes esferas sociais e que fujam da realidade imediata do ser humano.

Pode-se dizer que mais de que um gênero, o conto fantástico é uma tendência observada ao longo de toda história da literatura. Ele está presente no imaginário das pessoas em diferentes épocas da nossa história. “No conto fantástico, a imaginação é o limite nunca ultrapassado. Em sala de aula, pode colaborar na condução do gosto pela leitura, que levará certamente ao conhecimento de novos horizontes fantásticos” (ZILBERMAN, 2009).¹

Com base na minha experiência profissional, tenho notado que o conto fantástico é um gênero pouco discutido nas aulas de Língua Portuguesa, talvez pelo despreparo dos professores e/ou pela falta de conhecimento do gênero. Trata-se de um gênero interessante para o jovem pré-adolescente, que vive um período de transição, em que o imaginário é muito acentuado, buscando respostas para situações que lhe parecem absurdas, procurando nos textos elementos que, de certa forma, estabeleçam uma relação de interação entre leitor e texto.

Embora se entenda o fantástico, tradicionalmente, como tudo aquilo que se distancia da imitação convencional do real, para esta pesquisa, optamos por fazer uma breve distinção entre o maravilhoso do fantástico propriamente dito.

Os relatos maravilhosos são aqueles que, mesmo situados fora do mundo da realidade, narram acontecimentos ocorridos num passado cronologicamente indeterminado. O narrador é onisciente e apresenta seu relato de tal forma que não há espaço para questionar sua história, coerente em si mesma. Todo texto fantástico

¹ Citação de blog, sem número de página.

tem elementos inverossímeis, imaginários, distantes da realidade dos homens. A narrativa fantástica não cria, como a maravilhosa, mundos novos, completamente dissociados da realidade. Ela confunde elementos do maravilhoso e do real. Afirma que é real aquilo que está contando – e para isso se apoia em todas as convenções da ficção realista – mas começa a romper esse "suposto real" ao introduzir aquilo que é manifestamente irreal. Há ainda, dentre os pesquisadores da literatura fantástica, quem defenda uma causalidade de caráter mágico ligando os acontecimentos ao decorrer de uma narrativa desse tipo.

Dentre outros conteúdos e disciplinas, a literatura fantástica é um dos que podem ser abordados em sala de aula. Entendida durante muito tempo como um conteúdo pouco valorizado, produziu obras de interesse universal, tornando-se uma grande articuladora desse universo mágico que é a leitura e a produção escrita.

Esta pesquisa tem por objetivo geral desenvolver com os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental um trabalho com o gênero discursivo conto fantástico. Especificamente, os objetivos desta pesquisa são: 1) ampliar o gosto e o prazer pela leitura de textos com elementos que fogem à realidade – contos fantásticos; 2) desenvolver um projeto de produção escrita de contos fantásticos com os alunos; 3) promover a divulgação da produção dos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida em forma de uma pesquisa-ação, ou seja, uma pesquisa que consiste em planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária. Nela, o pesquisador deve ajudar a criar um ambiente de confiança entre os integrantes que farão parte dos estudos. Deve conscientizar os membros do grupo, no sentido de uma responsabilidade compartilhada por todos os integrantes, visando a transformar essa realidade.

Os sujeitos da pesquisa foram 105 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual do interior de Minas Gerais, cujas idades variam entre 11 e 12 anos. São alunos que não possuem o hábito de ler e escrever de maneira proficiente, que demonstram pouco interesse por aulas em que o trabalho com textos e produções escritas não atendam às suas expectativas. Grande parte desse conteúdo se resume em desenvolver competências para manejar e decodificar sistemas simbólicos – este é o estudo que lhes é imposto nos livros didáticos da

grande maioria das escolas públicas – desconsiderando a língua como um fator social e favorecendo um ambiente de preconceitos linguísticos.

No que se refere às ações em sala de aula, a pesquisa encontra-se dividida em cinco etapas: 1ª) leitura para reconhecimento do gênero; 2ª) interpretação de 4 contos fantásticos; 3ª) produção de contos fantásticos; 4ª) correção e exposição dos contos; 5ª) lançamento do livro de contos produzido e editado. Foi desenvolvida durante todo o ano de 2011 e durante o mês de fevereiro de 2012.

Esta pesquisa segue as orientações dos documentos oficiais PCN (BRASIL,1998) e CBC (MINAS GERAIS, 2007) sobre leitura e produção escrita. Eles propõem atividades de leitura e escrita de forma ativa e não decodificada e silenciosa, que possibilite aos alunos a produção de textos não apenas para serem objetos de correção, mas para interlocução efetiva, que os levem a pensar na linguagem como prática social, partilhando e construindo visões de mundo e produzindo cultura:

É [...] pela linguagem que se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem reações interpessoais inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações” (BRASIL,1998, p.55).

Sendo assim, toda e qualquer produção não pode estar desvinculada do contexto social desses alunos.

A fundamentação teórica baseia-se na perspectiva sociocognitiva de leitura, conforme Marcuschi (2008) Koch e Elias (2006), Koch (2005, 2008); na concepção bakhtiniana da linguagem e de gêneros discursivos (BAKHTIN,2010) e nas abordagens literárias sobre o conto fantástico.

A perspectiva sociocognitiva de leitura considera a leitura e interpretação de um texto escrito como uma atividade de interação entre o autor e o leitor. Nessa teoria, o texto não é visto como um produto acabado e sim como um processo, um evento comunicativo, como afirma Marcuschi (1999), pois autor e leitor interagem durante o processo de leitura. O leitor passa a ser o co-autor na produção de sentido, porque recorre aos seus conhecimentos prévios e faz diversas inferências.

Para esta pesquisa, foi usado também o conceito bakhtiniano de gênero discursivo da linguagem, que o tem como tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social, vinculados à situação social de interação. Como explica Marcuschi (1999), o texto está sempre contextualizado, dentro de uma esfera social, em um momento

histórico, atravessado por ideologia. Todo discurso manifesta-se através dos textos, sejam eles orais ou escritos, formando um todo comunicativo e estão em constante relação com outros textos.

Foram utilizadas, ainda, abordagens literárias sobre o gênero conto fantástico, feitas por Furtado (1980), Rodrigues (1988), Propp (2002, 2010), Todorov (2008), Ceserani (2006) e Zilberman (2009).

Esta dissertação divide-se em 4 capítulos.

No capítulo 1, apresentamos os pressupostos teóricos que abordam: a) a leitura e a produção escrita proposta pelos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e Conteúdos Básicos Curriculares - CBC (MINASGERAIS, 2007); b) gêneros discursivos na concepção de Bakhtin; c) a concepção sociocognitiva de leitura.

No capítulo 2, apresentamos também outros pressupostos teóricos, que abordam especificamente: a) o gênero discursivo conto; b) o conto maravilhoso; c) o conto fantástico; d) a leitura de Literatura infantil em sala de aula; e) proposta de sequências didáticas para leitura e escrita de contos fantásticos.

No capítulo 3, apresentamos os procedimentos da pesquisa divididos em: a) contexto de realização da pesquisa-ação; b) comentário sobre aos contos e filme utilizados na pesquisa; c) a sequência didática para desenvolvimento do Projeto de Leitura de Contos Fantásticos; d) apresentação dos resultados obtidos no projeto de leitura.

No capítulo 4, apresentamos: a) a sequência didática para o desenvolvimento do Projeto de Produção escrita do conto fantástico; b) apresentação dos resultados obtidos no projeto de Produção escrita.

Finalizando esta pesquisa, seguem as conclusões, as referências e o anexo.

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, protocolo CEP/UNITAU nº 059/11.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa se fundamentou, especificamente com relação: a) à proposta elaborada pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1998) no que se refere à prática didática sobre leitura do texto literário e produção escrita; b) à proposta curricular destinada à Educação no Estado de Minas Gerais, os Conteúdos Básicos Comuns - CBC – (MINAS GERAIS, 2007), que abordam os princípios que regem a Educação do Estado, bem como os objetivos da disciplina a ser trabalhada; c) ao conceito de gênero discursivo a partir da perspectiva bakhtiniana, que nos permite ver a língua como um fenômeno sócio-histórico e trabalhar com o texto além do limite puramente linguístico-textual; e) à leitura da perspectiva sociocognitiva; f) aos procedimentos para o desenvolvimento de um projeto de leitura e produção escrita de gênero discursivo na escola.

1.1 Leitura e produção escrita nos PCN (BRASIL, 1998)

Desde os anos 70, o ensino de Língua Portuguesa tem sido o centro das discussões sobre a melhoria da qualidade do ensino em nosso país. No Ensino Fundamental (doravante EF), o eixo dessa discussão centra-se no domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), a falta do uso apropriado da linguagem é a causa do fracasso escolar manifestado pelos alunos do EF.

Segundo esse documento, na década de 60 e início dos anos 70, as propostas para uma reformulação do ensino pouco consideravam os conteúdos de ensino. Havia uma grande preocupação com a criatividade, pois se acreditava que esta seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. A Língua Portuguesa, nessa perspectiva, ainda se pautava

pela prática de estruturas da norma culta, por se considerar que o domínio de estruturas linguísticas era suficiente para o domínio da língua. Os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bem próxima da chamada variedade padrão e, simplesmente, na época, não se colocava a questão da variação sociolinguística.

Segundo Koch (2005), a partir dos anos 80, houve um grande avanço dos estudos da linguagem, principalmente no que refere à aquisição da escrita, e foi em decorrência desses estudos que, na década de 90, surgem os documentos oficiais – PCN – (BRASIL, 1998), que passaram a fazer indicação explícita do ensino de leitura e produção de textos orientados por gêneros discursivos. Essa indicação já reflete a mudança de enfoque de grande parte dos estudos linguísticos, que passaram a considerar as produções de linguagem em situações de interação e todos os fatores linguísticos e não linguísticos envolvidos, em vez de apenas as estruturas linguísticas.

Os PCN (BRASIL, 1998) propõem que o trabalho com a linguagem deve ser contextualizado, considerando, dentre outros aspectos: a situação de produção desse texto, o leitor a quem se destina, bem como a esfera social a qual pertence, considerando e valorizando o conhecimento prévio desse leitor.

A elaboração desse documento foi sensível à crítica que muitos pesquisadores vinham fazendo, durante toda a década anterior, à “excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto” (BRASIL, 1998, p.18), em que o texto era usado como pretexto para o ensino de valores morais e também para se trabalhar aspectos da gramática normativa.

Outras críticas que se faziam ao ensino tradicional eram a não consideração da realidade e dos interesses do aluno; a valorização exagerada da gramática normativa, que contribuía para o preconceito linguístico, visto que a oralidade e as variedades não padrão não tinham espaço nas aulas de Língua Portuguesa.

Quanto à produção de texto, o trabalho era resumido a um ensino descontextualizado de exercícios mecânicos de produção de partes de textos em frases soltas, ou de produção de redações baseadas na tipologia textual de narração, descrição e dissertação, como comenta Lopes-Rossi (2002).

Lopes-Rossi (2002, p. 20-21), a partir da citação de vários autores que estudaram a situação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, enumera

situações importantes que, de maneira equivocada, conduziavam o aluno a uma produção de texto inadequada: as situações de redação são artificiais, falta autenticidade, finalidade; na maioria das situações, o aluno apenas cumpria o que o professor exigia; o aluno apenas reproduzia o “discurso da escola”, ou seja, escrevia aquilo que professor ia achar bonito, ficando descaracterizado como sujeito no uso da linguagem; havia falta de objetivos de escrita por parte dos alunos, inexistia a figura de um leitor autêntico (o professor não representava esse papel). Esses e outros questionamentos com relação ao ensino tradicional de produção e recepção textuais também foram feitos por Pasquier e Dolz (1996) sobre o ensino de língua materna na Suíça. Esses dois pesquisadores e outros, dentre os quais Schneuwly e Bronckart, integrantes do chamado “Grupo da Universidade de Genebra”, divulgaram nos anos 90 diversas pesquisas sobre o processo de desenvolvimento de competências e habilidades de linguagem dos alunos. Propuseram que o ensino da língua materna tivesse os gêneros discursivos – conceito do filósofo russo Bakhtin – como objetos privilegiados, a partir de uma concepção socioenunciativa da linguagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).²

Os PCN (BRASIL, 1998) fundamentaram-se nas orientações do filósofo Bakhtin e dos pesquisadores da Universidade de Genebra, entre outros. As propostas de mudança passaram a ser bem mais divulgadas entre os professores e alcançaram um grande número de secretarias estaduais e municipais. Muitos professores tiveram a oportunidade de discutir sobre a necessidade de mudança e de se aperfeiçoarem para melhor aplicação das novas propostas, principalmente, no que se refere à leitura e à produção escrita.

Esse documento defende que as propostas de leitura e escrita devem basear-se numa compreensão ativa e não simplesmente na decodificação e no silêncio, que a fala e a escrita devem acontecer numa interlocução efetiva e participativa, onde os alunos pensem sobre a linguagem para poder compreendê-la e saber utilizá-la nas mais diversas situações, e não simplesmente para serem objetos de correção. Defende também que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidades de plena

² O conceito de gênero discursivo, a concepção socioenunciativa de linguagem e a proposta desses autores serão detalhadas oportunamente ao longo desta dissertação.

participação social” (BRASIL, 1998, p.19), pois é pela linguagem que o homem se comunica das mais variadas formas, tem acesso à informação, pode defender e expor seu ponto de vista e produzir cultura.

O documento define linguagem como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 19), as pessoas interagem pela linguagem, numa conversa informal na escrita de uma carta pessoal, na produção de uma crônica, de um poema ou de um relatório. Cada uma dessas práticas, seja ela oral, seja escrita, se diferencia historicamente e depende das condições de produção bem como das características sócio-históricas que os envolvidos trazem para a comunicação.

Cabe à escola ver a linguagem na ampliação do conhecimento prévio que o aluno traz das diferentes esferas sociais, possibilitando-lhe ser capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e ter competência de produzir seus textos a partir de uma dada orientação e com finalidades específicas. Quando o professor dá ao aluno condições de interagir pela e na linguagem, ele está possibilitando que o aluno realize atividades discursivas de maneira variada. “Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias [...] mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado”. (BRASIL,1998, p.21).

De acordo com o documento, quando os sujeitos interagem, os discursos acontecem a partir das finalidades estabelecidas, do conhecimento que eles possuem sobre o assunto e também da posição social que ocupam. Tal comportamento é que determinam as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, quais procedimentos de estruturação serão escolhidos, quais recursos linguísticos serão usados – escolhas às vezes inconscientes.

Dessa maneira, conclui-se, com base nos PCN (BRASIL,1998), que o discurso, ao ser produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos (orais ou escritos), que formam um todo significativo que se constitui por um conjunto de relações estabelecidas a partir da coesão e da coerência. Chama-se texto aquilo que pode ser compreendido como uma unidade significativa global, dentro de um contexto socio-histórico e considerado em suas condições de produção

preestabelecidas. É o produto da atividade discursiva resultante da constante relação de interação entre locutor e interlocutor.

Segundo o documento, os textos são caracterizados pelo seu conteúdo temático, pela sua estrutura composicional e pelo seu estilo que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero, de acordo com as proposições teóricas de Bakhtin (1995). Acrescenta ainda 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, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.
(BRASIL, 1998, p. 21)

Propõem a utilização da língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e conseguir adequar seu texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita, evidenciam que a língua é “instrumento flexível” e se manifesta de maneira heterogênea. Os PCN asseguram, ainda, que toda educação comprometida com a cidadania deve proporcionar interações que contribuam para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Daí a não possibilidade de tomar como unidades básicas do processo ensino-aprendizagem as que decorrem de uma análise abstrata, que são tomadas como exemplo para o estudo puramente gramatical.

De acordo com a proposta apresentada pelos PCN, para grande parte das crianças e jovens, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, por isso, a unidade básica de ensino deve ser sempre o texto – que deve ser completo, nunca fragmentado – pois quando fragmentado, não contribui para o desenvolvimento da capacidade do aluno de interpretar e também de produzir seu próprio texto, que será concretizado a partir da rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais.

Dessa maneira, a escolha dos textos deve sempre privilegiar os gêneros que aparecem com maior circulação na realidade social e no universo escolar do aluno, tais como notícias, editoriais, cartas, artigos, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. O tratamento didático dado pelo professor a cada gênero precisa, no entanto, ser de forma heterogênea, mesmo porque cada um tem uma finalidade diferente: a leitura de uma notícia pressupõe a identificação de elementos que necessariamente não estarão presentes em um conto ou em uma crônica.

Segundo Lopes-Rossi (2002), é preciso saber diferenciar um ensino baseado na tipologia clássica da narração, descrição e dissertação de outro, baseado em gêneros discursivos. Na explicação da autora, “esses modos de organização do discurso não são em si práticas sócio-discursivas de nossa sociedade, ou seja, não se realizam como formas típicas de enunciados usados em situações reais de comunicação”. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 22).

Argumenta ainda que no dia adia ninguém precisa escrever uma narração ou uma descrição; precisa sim narrar um acontecimento, uma situação que tenha presenciado, um boletim de ocorrência; descrever objetos, pessoas, sentimentos etc., precisando, para isso, organizar seu discurso com características típicas, nos contextos apropriados. Os PCN reconhecem essa distinção em tipologia textual e gêneros discursivos e as diferentes formas de trabalho com a língua que cada uma dessas concepções exige.

No que se refere à leitura de textos literários, os PCN (BRASIL,1998) asseguram que eles constituem uma forma peculiar de representação e estilo, em que predominam “a força criativa da imaginação e a intenção estética.” (BRASIL, 1998, p.26), ou seja, não é uma mera fantasia desvinculada da realidade. A proposta defende que

[...] o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural [...], nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 1998, p. 26).

Ver a literatura sob essa perspectiva é acreditar que se está diante do inusitado, como se fosse um jogo de aproximação e afastamento, onde intervenções ocorrerão, novos questionamentos serão realizados, hipóteses serão ou não confirmadas, possibilitando a produção e a apreensão do conhecimento pelo aluno.

Do ponto de vista linguístico, o documento salienta que, apesar de muitos textos se apresentarem com formas e estruturas padronizadas, é importante romper seus limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos. Sugere que o professor explore a sonoridade, o ritmo; as múltiplas leituras feitas através da ambiguidade, da indeterminação do jogo da imagem e das figuras. Que o texto

literário seja utilizado “para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.” (BRASIL, 1998, p. 27).

O documento assegura que a escola deve possibilitar ao aluno a utilização da linguagem para estruturar a experiência que já possui e explicar a realidade, fazendo representações nas mais diversas áreas do conhecimento, conseguindo assim compreender e fazer uso das informações contidas no texto, identificar as características relevantes desse texto, ampliando seu léxico e suas perspectivas semânticas. Essa ampliação, segundo os PCN (BRASIL, 1998), só acontece nas práticas sociais significativas, em que o professor permite que o aluno amplie seu domínio sobre diferentes padrões de fala e escrita.

Quanto à seleção de textos para a leitura, a proposta defende que é através deles que o aluno construirá suas representações mais elaboradas sobre todo processo de funcionamento da linguagem, articulando a prática de produção escrita à de análise linguística, ou seja, é através da leitura e da produção escrita que o aluno descobrirá quais recursos da língua já domina e quais ainda precisam ser ampliados.

Dessa maneira, para a seleção dos textos a serem trabalhados, devem-se levar em conta as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos alunos, pois somente assim o aluno se apropriará dos instrumentos necessários à ampliação de sua capacidade de ler e escrever.

De acordo os PCN (BRASIL, 1998), o professor deve também considerar o grau de dificuldade ao selecionar os textos, considerando as determinações do gênero, as condições de produção do texto e a referência desse texto. Deve ativar o conhecimento prévio do aluno antes de toda atividade de leitura. Argumenta que

Produzir um texto [...] implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos linguísticos diferenciados [...]; revisar o texto. A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas do texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero. (BRASIL, 1998, p. 38).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 38), é a articulação entre “possibilidades de aprendizagem”, “as necessidades de aprendizagem” e “o grau de complexidade do objeto” – aqui entendido como texto –, que determinará diferentes

graus de autonomia dos alunos em relação aos diversos saberes que envolvem as práticas de linguagem.

Transpondo as orientações dos PCN para esta pesquisa, podemos entender que ler um conto, por exemplo, pode parecer complexo para o aluno, uma vez que ele desconhece o gênero, não recebe estímulo para ler, não tem conhecimento da sua estrutura, não identifica as condições de produção em que o conto é utilizado, qual o público-alvo, etc. As possibilidades e as necessidades de aprendizagem e a complexidade de um texto, no entanto, devem nortear a prática didática do professor na escolha de textos que atendam às expectativas dos alunos.

Seguindo os PCN (BRASIL,1998), compete à escola e ao professor a articulação dos fatores citados anteriormente, no sentido de planejar situações didáticas e organizar a sequência dos conteúdos a serem trabalhados, para que sejam, de fato, interessantes para os alunos e necessários ao projeto educativo escolar.

De acordo com essa proposta, no processo de leitura, espera-se que o aluno consiga selecionar e ler textos de diferentes gêneros, segundo seu interesse e necessidade; ative seu conhecimento prévio para fazer antecipações e inferências antes e durante o processo de leitura; consiga extrair as informações não explicitadas no texto; posicione criticamente, aceitando ou recusando posições do autor do texto.

Defende ainda que o terceiro e o quarto ciclos têm um papel importante na formação de leitores, pois é nessa etapa que os alunos tendem a recusar a leitura colocada pela escola. Esta deve se organizar em torno de projetos comprometidos com a transição de leitores de textos “facilitados” para o leitor de textos de “complexidade real”, para o qual o professor será o principal colaborador, favorecendo a circulação de informações:

Assim, a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação. (BRASIL, 1998, p.71).

No processo de produção escrita, espera-se que o aluno produza diferentes textos, garantindo a harmonia entre as partes em relação ao tema; explicitar as informações para facilitar sua interpretação do leitor; realize as escolhas

lexicais, sintáticas e semânticas de acordo com os propósitos da interação; use a escrita de acordo com as exigências do gênero e das condições de produção; por fim, revise seu próprio texto e conclua se o objetivo estabelecido pelo professor, se a intenção comunicativa e o público alvo estão coerentes.

Os PCN adotam o conceito de gênero discursivo do filósofo russo Bakhtin, como já comentado, partilhando do princípio que o professor deve trabalhar com textos que sejam do convívio social do aluno. Este deve ter a oportunidade de conhecer textos de circulação social, das várias esferas de atuação humana.

Devido à grande diversidade dos gêneros, não é possível que o professor faça a abordagem de todos eles como objeto de ensino. Por isso, é importante fazer uma seleção daqueles que atendam às necessidades dos alunos, cujo domínio seja fundamental à efetiva participação social, considerando sua circulação social. Nesse documento foram priorizados os gêneros literários (conto, crônica, poema, cordel, etc.), de imprensa (entrevista, charge, tira, etc.), publicitários (propaganda) e de divulgação científica (verbete, nota, didático, etc.), por estarem presentes no âmbito escolar.

Quanto ao procedimento didático para a leitura de texto escrito, os PCN sugerem que o professor apresente as características do gênero, do suporte e do autor, tenha bem definido quais são os objetivos de leitura (informar, provocar riso entreter, instruir...) e realize a leitura de acordo com as especificidades de cada gênero e suporte. Que faça uma pré-leitura para ativar o conhecimento prévio dos alunos, levante hipóteses que poderão ser ou não confirmadas no decorrer da leitura.

Em um segundo momento, sugere ainda que haja a articulação entre o conhecimento que o aluno possui e as informações trazidas pelo texto, inclusive aquelas que dependem de inferências; estabeleça relações entre os diversos segmentos do próprio texto; identifique as vozes presentes no texto a fim de confrontá-lo com outros textos e com outras opiniões e também para que o aluno se posicione criticamente durante a leitura. Agindo assim, o aluno consegue reconhecer os recursos expressivos que foram utilizados na construção do texto e, conseqüentemente, identificar o estilo próprio do texto em questão e de seu autor

Podemos perceber que as recomendações dos PCN são compatíveis com

uma abordagem sociocognitiva de leitura, que fundamenta esta pesquisa, como explicitaremos na seção 1.4.

Seguindo os critérios já mencionados anteriormente, os PCN (BRASIL, 1998) sugerem os mesmos gêneros para a prática de produção de textos escritos.

Quanto aos procedimentos para a escrita, devem ser consideradas as condições de produção, como finalidade, característica própria do gênero, lugar de circulação desse gênero bem como o destinatário desse texto. O professor deve solicitar que os alunos utilizem procedimentos diferenciados de acordo com o tema, faça levantamento de ideias, planejamento, rascunho, revisão e versão final; que os alunos façam uso de mecanismos linguísticos de acordo com o gênero escolhido de maneira que haja coesão e coerência no texto produzido.

Por fim, fica evidente que o processo de leitura e produção escrita do aluno está ancorado nas práticas didáticas utilizadas pelo professor, que deve assumir seu papel de mediador, possibilitando que o aluno tenha contato com gêneros diferenciados que realmente circulam socialmente e sejam de seu convívio social, para que ele assuma seu papel de leitor e produtor de texto.

A leitura completa a atividade da produção escrita e supõe mais do que uma simples decodificação de sinais gráficos. O leitor, como ser que interage, busca interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. A produção escrita deve ser realizada de maneira interativa, dialógica e dinâmica, em que autor e leitor estabeleçam uma troca durante o processo de construção do texto, ainda que seu destinatário não esteja totalmente definido.

Os principais conceitos teóricos para que o professor possa desenvolver um trabalho de leitura e produção escrita de acordo com esse documento serão abordados na sequência deste capítulo.

1.2 Leitura e produção escrita na proposta curricular de Minas Gerais

No ano de 2007, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais lançou uma nova proposta para a Educação do Estado. Trata-se dos Conteúdos Básicos Comuns - CBC - (MINAS GERAIS, 2007). Proposta inovadora, mas fundamentada, de maneira crítica, nos PCN (BRASIL, 1998) e PCN+ (BRASIL, 2002).

A linguagem, como objeto de estudo, é o objetivo principal defendido pelo documento, que deve nortear toda prática docente da disciplina de língua Portuguesa. Segundo o CBC, a linguagem tem essa importância, uma vez que, no dia a dia, no uso da língua, nos comunicamos de maneira interativa pela e na linguagem. Não pensamos em formas para traduzir os conteúdos dos quais fazemos uso, “nossos pensamentos e representações são feitos de palavras e se constroem, ou na interação contextualizada com o outro, ou no diálogo com outros discursos também feitos de palavras.” (MINAS GERAIS, 2007, p. 11)

O documento defende que a língua portuguesa não pode ser reduzida a um sistema de sinais por meio do qual um emite a mensagem e o outro a recebe. Nessa concepção, segundo o documento, aprender e ensinar a língua estaria limitado ao domínio de códigos, e a compreensão e a produção de textos seria um simples processo de decodificação.

Assegura que os enunciados têm, sim, uma parte material – os sons, no caso da língua falada, e as formas, no caso da escrita – e uma outra parte subentendida, que está no contexto de produção do enunciado, nos conhecimentos de mundo e nos valores que são partilhados pelos interlocutores, que, segundo a proposta, são essenciais para a produção de sentido durante a interação.

Nessa perspectiva, fica evidente que ensinamos a linguagem não para descobrir os significados das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas de regras puramente gramaticais, mas para construir sentidos que são sempre negociados e compartilhados em nossos momentos de interação. Segundo o documento,

nosso conceito de natureza e de sociedade, de realidade e de verdade, nossas teorias científicas de valores, e enfim, a memória coletiva de nossa humanidade está depositada nos discursos que circulam na sociedade e nos textos que os materializam. Textos feitos por gestos, de formas, de cores, de sons e, sobretudo, de palavras de uma língua ou de um idioma particular. (MINAS GERAIS, 2007, p. 12).

O documento defende que a primeira razão e sentido para aprender e ensinar a disciplina reside no princípio de considerarmos “a linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos, e a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural.”(MINAS GERAIS, 2007, p. 12). Sob o ponto de vista psicossocial, a atividade discursiva é o espaço onde se constituem e desenvolvem as habilidades sociocognitivas, em que os sujeitos se apropriam de conhecimentos e de culturas necessários à sua inserção social.

Nesse contexto, a linguagem nos constitui e nos posiciona frente aos discursos que circulam na sociedade, o que a caracteriza como heterogênea, cheia de marcas de classes, de gêneros e etnias, de ideologias éticas e estéticas determinadas e variedades múltiplas.

Nesse sentido, ensinar e aprender a linguagem é se defrontar com as diferentes marcas discursivas presentes nas variedades linguísticas. Pressupõe saber lidar com essas variedades e tê-las como objeto privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, vistas sem preconceitos, e atentar para o jogo que se manifesta na linguagem e pela linguagem.

Os CBC (MINASGERAIS, 2007) asseguram que o currículo da disciplina de Língua Portuguesa deve ser composto de conteúdos que são considerados essenciais à vida em sociedade, principalmente aqueles cuja aprendizagem exige da escola uma maior intervenção e mediação sistemáticas, como é o caso da leitura e da produção escrita.

Sobre essas duas competências, os CBC (MINAS GERAIS, 2007, p. 13) defendem que é necessário que o aluno “reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção do sentido”, percebendo toda a situação comunicativa, o ambiente dessa interação; “atinga um nível de letramento” que lhe possibilite compreender e produzir diferentes gêneros com objetivos diversificados; tenha acesso “aos usos literários da língua, bem como os autores e obras mais representativos da literatura brasileira”.

Nessa perspectiva, observamos que a língua é viva e deva ser observada em funcionamento na comunicação, procedimento que só será possível por meio de discursos e suas possíveis manifestações, ou seja, através de textos. Assim, “a compreensão e a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização devem ser vistos como objeto de estudo central da disciplina” (MINAS GERAIS, p. 14). Esses processos exigem o estudo das dimensões pragmáticas e discursiva da língua, que se manifestam nas relações entre as formas linguísticas e o contexto.

Segundo os CBC (MINAS GERAIS, 2007), o texto deve ser o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa e deve ser considerado em sua complexidade:

Privilegiar um texto como objeto de estudo da disciplina não significa transformar a aula de Língua Portuguesa num plenário de discussão de

variados temas.[...] Um texto não é só um assunto; é assunto expresso por determinada forma, em determinada circunstância. Estudar um texto implica considerá-lo em sua materialidade linguística, seu vocabulário e sua gramática. Implica analisar as interrelações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos. CBC (MINAS GERAIS, 2007, p.14-15)

Nesse contexto, pode-se dizer que sobre uma frase há muito mais que um sujeito e um predicado, por exemplo. É importante que os alunos percebam os termos elípticos e as relações anafóricas ou dêiticas que ligam os termos da oração ou do contexto em que aparece. Identifiquem também as escolhas lexicais e sintáticas das quais o autor faz uso para causar os efeitos de sentido desejado; redimensionando assim, o estudo do texto.

Percebe-se a importância de se permitir que o aluno parta de conceitos simples até os mais complexos, refinados e abstratos. Primeiramente ele deve usar a língua; depois, refletir sobre seu uso, suas irregularidades, fazer questionamentos, e, por fim, fazer generalizações. Objetiva-se que o aluno use a língua de forma consciente, envolvendo aspectos cognitivos e as características próprias do tema a ser trabalhado: “As oportunidades de aprendizagem devem ser ricas, variadas, recursivas, de forma a permitir que o aluno estabeleça relações entre os conceitos [...]” (MINAS GERAIS, 2007, p.17).

Para que o trabalho do professor seja ancorado nessa proposta, os CBC (MINAS GERAIS, 2007) reforçam alguns cuidados que se devem tomar no momento de selecionar os textos a serem trabalhados, bem como as práticas pedagógicas que devem nortear todo trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Primeiramente, é preciso ter em mente a importância de possibilitar ao aluno o contato com textos de diferentes gêneros, que circulem nas diferentes esferas sociais, que sejam adequados ao público-alvo do ponto de vista discursivo, semântico e formal, e, por fim, que os níveis de complexidade sejam gradativos.

Segundo o CBC (MINAS GERAIS, 2007), esse cuidado é importante, pois um usuário da língua pode se mostrar competente para interpretar ou produzir determinado gênero de texto, enquanto o outro não conseguiria, uma vez que cada situação de comunicação tem suas exigências específicas. Daí a não possibilidade de se ensinar a partir de um modelo de gênero prototípico de texto, optando, assim, pela variedade de gêneros que são de circulação social.

As práticas pedagógicas de compreensão e produção devem priorizar textos reais dos gêneros em circulação na sociedade, começando pelos que são mais familiares ao aluno até chegar aos que são distantes de sua experiência imediata; devem considerar também a faixa etária desse aluno e a etapa escolar à qual pertence. Segundo o documento, os gêneros de domínio privado (como cartas, bilhetes, convites) são mais fáceis de serem apreendidos do que os de domínio público, que são mais formais (palestras, atas).

É preciso que o professor tenha em mente que, ao final da Educação Básica, o aluno tenha condições de usar a linguagem oral e escrita em situações públicas de interlocução e demonstre “disposição e sensibilidade para apreciar os usos artísticos da linguagem” (MINAS GERAIS, 2007. p. 18), que os textos literários proporcionam.

De acordo com os CBC (MINAS GERAIS, 2007), é importante que a leitura e a produção de textos aconteçam em diferentes graus de exigência, mesmo porque, numa determinada etapa, o aluno pode ser capaz de ler determinado gênero, mas não necessariamente produzir um texto desse gênero. Para seleção dos gêneros a serem trabalhados, a proposta orienta que o professor deva:

- preferir os textos completos. Quando fragmentados, ter o cuidado para que necessário que tenham unidade de sentido;
- procurar trabalhar os textos que estejam em suportes destinados à faixa etária com a qual se quer realizar a prática pedagógica;
- avaliar o nível de inferência que é exigido para que o texto seja compreendido;
- conduzir a prática pedagógica de maneira que o aluno perceba os efeitos de sentido, as sutilezas presentes no texto;
- lembrar que os objetivos de leitura seguramente interferem na estratégia e nos resultados da leitura, que precisam ser diferenciados e claramente definidos;
- considerar textos de gêneros diferentes e aplicar estratégias de leitura e produção diversas.

Os CBC propõem que o trabalho do professor é atuar como mediador das experiências dos alunos com a “interlocução literária”, possibilitando que o aluno

amplie seus horizontes; reconheça as dimensões éticas e estéticas da atividade humana da linguagem:

É essencial propiciar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado, de ver o cotidiano com os olhos da imaginação, proporcionando-nos compreensões mais profundas de nós mesmos, dos outros e da vida. (MINAS GERAIS, 2007, p.12)

Quanto aos textos literários, os CBC esclarecem que a sua interlocução “requer competências específicas de leitura e abordagem que atentem para o seu contexto e objetivos específicos de produção e para o pacto de leitura.”(p.15), por se tratar de um texto artisticamente elaborado. Texto que tende a envolver o leitor, proporcionando-lhe um prazer intelectual e estético, por meio do qual se provoca o estranhamento do cotidiano e também se criam possibilidades de deslocamento do humor, pela fantasia, pelo sarcasmo.

Nesse contexto, a melhor maneira de desenvolver a competência e o gosto pela leitura é permitir que o aluno interaja com o texto literário, pois, assim, nessa relação ativa com o objeto de conhecimento, ele construirá seus conceitos e terá conhecimento das teorias que envolvem a literatura e o fazer literário.

Segundo os CBC,

os textos literários oferecem oportunidade para a compreensão dos processos simbólicos historicamente contextualizados, bem como para a compreensão das identidades culturais nacionais e regionais e das circunstâncias históricas, sociológicas, antropológicas de sua formação. (MINAS GERAIS, 2007, p.16).

Determina ainda esse documento que é de competência da escola fazer a mediação e a apreciação dos textos literários, reconhecendo a especificidade da recepção literária. Considera que

a literatura ultrapassa a verdade de correspondência [...], instaura outra relação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto. Porque deseja provocar múltiplas leituras, porque joga com a ambiguidade e com a subjetividade, a literatura estabelece um pacto específico de leitura, em que a materialidade da palavra se torna fonte virtual de sentidos: o espaço gráfico, o som, a imagem visual, a desconstrução da palavra, a reinvenção de sentidos e visões de mundo. (MINAS GERAIS, 2007, p. 19).

A proposta orienta que haja textualização do discurso narrativo ficcional, possível através dos gêneros: conto, crônica, novela, romance. São gêneros literários que, dentre outros, devem ser trabalhados no ensino fundamental (6º ao 9º ano), tanto para a leitura quanto para a produção escrita.

Quanto à modalidade fantástica do gênero conto, os CBC determinam que o aluno seja capaz de ler textos com envolvimento da imaginação e da emoção, participe das atividades propostas com diferentes gêneros literários e consiga reconhecer o texto literário como lugar onde se manifestam valores e ideologias, reconheça mitos e símbolos literários que circulam na cultura contemporânea, saiba reconhecer seus valores e posicione-se criticamente frente a ideologias e valores veiculados por esses mitos. Recomendam que o professor organize discussões sobre os textos literários e valorize a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreender o mundo e a si mesmo.

Nesse contexto, a compreensão da especificidade de um texto literário justifica por que ele deve ser usado para formação de leitores que sejam capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da língua.

Analisando as orientações do CBC (MINAS GERAIS, 2007), é possível perceber que os textos literários também estão inseridos, de maneira significativa, na proposta para a Educação Básica do Ensino em Minas Gerais.

Finalmente, é importante ressaltar que esta pesquisa está ancorada também nesse documento, pois ele propõe um estudo da linguagem baseado nos pressupostos teóricos da teoria de gênero discursivo proposta por Bakhtin; orienta para que as aulas de leitura e produção escrita atentem para a valorização do contexto sócio-histórico em que as aulas acontecem. Orienta, ainda, que essas aulas devem ocorrer num processo de interação, de construção do conhecimento, atribuindo ao professor “a tarefa de selecionar e sequenciar os conteúdos, considerando o que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessário, em função dos objetivos do projeto educativo da escola.” (MINAS GERAIS, 2000, p.83).

1.3 O conceito de gênero discursivo

O estudo da teoria dos gêneros discursivos, desde Platão e Aristóteles, tem contribuído de maneira significativa para as pesquisas que têm a linguagem como seu princípio norteador. De acordo com Machado (2010), para esses filósofos, as formas poéticas se manifestavam em termos de classificação, de caráter mimético. Platão propôs uma classificação binária, ou seja, ao gênero sério pertencia a

epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira. Aristóteles, por sua vez, propôs uma classificação triádica “em que a tragédia é tomada como paradigma para o que ele chama de poesia.” (MACHADO, 2010, p.152). Essas são, de acordo com a autora, as linhas gerais da base teórica consolidada que permite analisar tudo o que se entende por gênero.

A autora argumenta que, mesmo que os estudos dos gêneros tenham se constituídos no campo da Poética e da Retórica, como postuladas por Aristóteles, foi na literatura que esse rigor se consagrou, o que pode ser visto nos estudos literários, perpetuando por muitos anos o critério aristotélico de classificação.³

Entretanto, a emergência da prosa comunicativa, de acordo com Machado (2010), passa a reivindicar outros critérios de análise para as formas interativas que se realizam pelo discurso:

Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência. Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem [...] gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. (MACHADO, 2010, p.152).

Segundo a autora, a partir das ideias de Bakhtin sobre linguagem, as formulações sobre os gêneros, discutidas até então, começam a ser revistas, tanto na retórica quanto nas práticas prosaicas. A linguagem passa a ser lugar de manifestações discursivas.

Bakhtin, com suas formulações sobre o dialogismo, propõe um direcionamento para “o universo das interações dialógicas”, que é constituído por diferentes realizações discursivas, incluindo o romance – como seu objeto de crítica - por se tratar de um gênero da cultura letrada, onde se manifestam várias vozes, as pessoas discutem, posicionam-se, como afirma Machado (2010). A partir desse tipo de análise do romance, Bakhtin favorece o avanço da cultura prosaica, que busca valorização diária dos homens comuns, bem como de suas enunciações.

Como afirma Barros (2007, p.21), “Bakhtin influenciou ou apenas antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre texto e discurso”, que foram desenvolvidos e ampliados nos últimos trinta anos.

Segundo a autora, os estudos do texto e do discurso influenciados por Bakhtin tomaram direções diversas nos últimos trinta anos, “com princípios e

³ Essa é apenas uma breve introdução. Para maior compreensão do assunto abordado, vale consultar as obras: *Poética*, de Aristóteles e *A república*, de Platão.

métodos diferentes, assentados em quadros teóricos diversificados” (BARROS, 2007, p. 21), porque Bakhtin, embora precursor de perspectivas teóricas diferenciadas, usa termos e formas diferentes para concepções aparentemente iguais, o que possibilita essa dispersão de suas propostas. Contudo, argumenta a autora, a concepção de linguagem para Bakhtin ultrapassa os limites da precisão metalinguística, é como se ele estivesse em um constante diálogo consigo mesmo.

Na concepção da autora,

as reflexões de Bakhtin sobre ciências humanas e a linguagem indicam já algumas razões que o tornaram precursor e antecipador dos estudos do discurso. Seu ponto de partida, seu gesto inicial na concepção da própria ciência é o de colocar o texto como fulcro, como lugar central de toda investigação sobre o homem. (BARROS, 2007, p.25).

Ainda segundo Barros (2007, p. 25), deve-se observar que “a concepção de linguagem para Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico”. No que se refere ao diálogo entre interlocutores, Barros (2007) aponta quatro aspectos do dialogismo:

a. o princípio da interação – a linguagem é essencial para a comunicação, mas é a interação entre os interlocutores que fundamenta a linguagem;

b. relação entre sujeitos - o sentido de um texto e o significado das palavras dependem da relação existente entre sujeitos, ou seja, são construídos na produção e na interpretação dos textos;

c. a intersubjetividade – a relação entre os interlocutores não somente dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;

d. dois tipos de sociabilidade – as relações entre os sujeitos; e as relações do sujeito com a sociedade. Esse sujeito, na visão de Bakhtin, é social, histórico e ideologicamente constituído, cercado por diferentes vozes.

No que se refere ao conceito de diálogo entre discursos, Barros (2007) reafirma a concepção de Bakhtin de que

o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso.[...] não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos. (p.31)

Segundo Pinheiro (2011), no que diz respeito à reflexão sobre a linguagem, as teorias bakhtinianas se distanciaram da abordagem proposta pelo suíço

Ferdinand Saussure (1857-1913), que concebia a língua como social apenas no que concerne às trocas entre os indivíduos. Bakhtin e o Círculo⁴, porém, viam a língua sofrer influências do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes. Por isso, ela era ao mesmo tempo produto e produtora de ideologias. A linguagem, na concepção de Bakhtin, é vista como um constante processo de interação mediada pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo de regras ou estruturas.

Essas considerações também podem ser encontradas em Faraco (2006), ao afirmar que, para o Círculo de Bakhtin, todo enunciado é ideológico e não existe enunciado não-ideológico. Segundo o autor, “qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias e expressa sempre uma posição avaliativa” (p.47). Ou seja, o enunciado não é neutro e sempre ocorre numa das áreas da atividade intelectual humana.

Segundo Faraco (2006), para todo o Círculo de Bakhtin,

os signos são intrinsecamente sociais, isto é, criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. (p. 48).

Ainda segundo Faraco (2006), Bakhtin vê a linguagem como um fenômeno social de interação verbal, como uma realidade axiologicamente saturada, como um fenômeno sempre estratificado, ou seja, marcada pelos índices sociais de valor, e extremamente heterogênea. O sujeito absorve sempre muitas vozes, visto que está em constante interação socioideológica, se constituindo discursivamente, assimilando essas vozes e também suas interrelações dialógicas.

É possível concluir que Bakhtin tem seus estudos centrados na linguagem e não de língua; a unidade básica não pode ser o signo, mas o enunciado. Um enunciado não é um signo pela simples razão de que para existir ele exige a presença de um enunciador (quem fala, quem escreve) e de um receptor (quem ouve, quem lê). O signo faz parte de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais do discurso. Um signo, num dicionário, não é e não pode ser um enunciado. Este exige uma realização histórica. Um enunciado acontece em um

⁴ Círculo é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia entre 1919 e 1974. Dentre eles, destacaram-se: Bakhtin, Voloshinov e Medvedev.

determinado local e tempo, é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. Cada enunciado é único e irrepetível. A mesma frase, exatamente a mesma, pronunciada em situações sociais diferentes, ainda que pelo mesmo enunciador, não constitui um mesmo enunciado e não pode constituir.

Para Bakhtin (1995), os gêneros do discurso se definem como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. São todas as produções de linguagem oral ou escrita reconhecidas e nomeadas pelos participantes de uma interação, como uma conversa, palestra, artigo científico, charge, reportagem etc.

O autor considera três elementos "básicos" que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sociointerativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Em cada esfera de uso da linguagem há uma concepção padrão de destinatário a que se dirige o locutor; esse destinatário sempre adota uma atitude responsiva ativa diante da totalidade acabada do gênero. O discurso estabelece intercâmbios sócio-culturais, fruto de processos cognitivos e conhecimentos acumulados historicamente que atendem a essa atitude responsiva ativa.

Bakhtin (1995) postula que, quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Em consequência, há de se considerar na prática pedagógica, ao orientar os alunos para a produção textual ou para a leitura, essa dimensão que constitui o que Bakhtin chamou de relação entre forças centrípetas (concentração) e forças centrífugas (expansão)⁵.

Segundo Bakhtin(2010, p.262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...]

De acordo com o filósofo, não se deve minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos. É importante atentar para a diferença que existe entre os

⁵Vale consultar BAKHTIN (1995).

gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros secundários (romances, dramas, pesquisas científicas, etc.) são aqueles que acontecem em condições de convívio cultural de maior complexidade. Possuem uma maior elaboração e são mais organizados. Trata-se dos gêneros predominantemente escritos, que em seu processo de construção, “incorporam e reelaboram os gêneros primários” – que foram formados em uma condição de comunicação discursiva imediata.

De acordo com Bakhtin (2010), falamos, a todo momento, através de determinados gêneros do discurso, que nos são ensinados quase da mesma forma que nos foi ensinada a língua materna. Empregamo-nos com habilidade, caso contrário, a comunicação discursiva seria quase impossível. E, mesmo desconhecendo a existência de alguns gêneros do discurso, nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero para as mais diferentes situações de comunicação.

“O estudo do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia” (BAKHTIN, 2010, p.264), uma vez que todo trabalho investigativo, que tem por base um material linguístico concreto, opera com enunciados concretos (orais e escritos), que estão diretamente relacionados à diferentes áreas da atividade humana e também da comunicação.

Na concepção de Bakhtin (2010), para qualquer campo de pesquisa, faz-se necessária uma noção definida da natureza do enunciado bem como das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), ou dos diversos gêneros do discurso⁶. Caso contrário, as pesquisas tendem ao formalismo e a uma abstração exagerada, deformando a historicidade presente na investigação, debilitando as relações da língua com a vida. “[...] 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. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2010, p. 265).

Segundo Bakhtin (2010), um enunciado, seja ele oral ou escrito, sempre exige uma atitude responsiva por parte de quem o ouve ou o lê. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010, p.

⁶ Mikhail Bakhtin usa como sinônimos as respectivas expressões.

272) e o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de seus falantes, que são os sujeitos do discurso.

Como explica Fiorin (2009), o enunciado só existe dentro das relações dialógicas. Tem sempre um autor, é constituído de sentido, por isso, permite uma resposta. Um enunciado possui sempre uma dimensão dupla que revela duas posições, a sua e a do outro. Contém necessariamente emoções, juízos de valor, sentimentos. A sua natureza é dialógica, mesmo que em sua estrutura composicional as diferentes vozes não se manifestem. O dialogismo é constitutivo do enunciado.

Segundo Machado (2010, p. 153), além de reverter o quadro tipológico das criações estéticas, “o dialogismo, ao valorizar o estudo dos gêneros, descobriu um excelente recurso para ‘radiografar’ o hibridismo, a heteroglossia e a pluralidade de sistemas de signos na cultura”, uma vez que os gêneros da prosa configuram-se como “combinações pluriestilísticas”. Para a autora, a prosa “é uma potencialidade que se manifesta como fenômeno de mediação, que age por contaminação, migrando de uma dimensão a outra” – características que não caberiam nos limites da *Poética*.

Exatamente porque surgem na esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica [...] Do ponto de vista do dialogismo, porém, a prosaica é a esfera mais ampla das formas culturais no interior das quais outras esferas são experimentadas. (MACHADO,2010, p.155).

Para Bakhtin, o texto é a manifestação do enunciado, por isso Fiorin (2009, p. 46), explica que “o texto é uma realidade imediata, dotada de uma materialidade, que advém do fato de ser um “conjunto de signos”. O enunciado é da ordem do sentido; o texto do domínio da manifestação”. O sentido só é construído nas relações dialógicas e sua manifestação se dá pelo texto, que adquire sentido nas relações internas de dependência entre suas unidades frásticas e transfrásticas e as relações dialógicas, interdiscursivas e intertextuais.

Ainda que diferentes, as enunciações, nos dizeres de Bakhtin, possuem particularidades estruturais comuns, e antes de tudo “limites absolutamente preciosos” que são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, que

cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. (BAKHTIN,2010, p. 275)

Essa alternância de sujeitos é típica dos diálogos, que o autor optou por chamar de réplicas; pois, segundo ele, possuem uma conclusibilidade do falante ao assumir uma atitude responsiva diante de um enunciado concreto, transformando-o em enunciado pleno. Ou seja, ao responder ao que foi lido ou escrito, o ouvinte tem a possibilidade de ocupar em relação ao enunciado, uma atitude responsiva, que pode ser de aceitabilidade ou de recusa.

Machado (2010) explica que

o gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como “memória criativa” onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço. (MACHADO, 2010. p. 159)

Argumenta ainda que, na cultura, a experiência e a representação são acontecimentos marcados pela temporalidade. O cronotopo trata das conexões de relações temporais e espaciais que são assimiladas, de maneira artística, na literatura. Enquanto o espaço é social, o tempo é sempre histórico. Isso significa, na concepção da autora, “que tanto na experiência quanto na representação estática o tempo é organizado por convenções.” (MACHADO, 2010. p.159).

Machado entende que “os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo, permitindo a reconstrução da imagem espaço-temporal da representação estética que orienta o uso da linguagem”. (2010, p. 159).

Para Marcuschi (2008, p. 16), o estudo dos gêneros textuais é ricamente interdisciplinar, com “atenção especial para o funcionamento da língua a para as atividades culturais e sociais”. Não podemos conceber os gêneros como modelos prontos nem como se fossem estruturados rigidamente, mas sim, “como formas culturais e cognitivas de ação social”, como “entidades dinâmicas”.

Segundo o autor, os gêneros devem ser vistos em sua flexibilidade e variedade, assim como o seu maior componente, que é a linguagem. Assim como a língua varia, também os gêneros variam, mudam, renovam e multiplicam-se. Por essa razão, defende o autor que devem ser observados pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo e não sob o ponto de vista estrutural e classificatório. Eles não podem ser catalogados de forma rígida e tão pouco classificados como formas puras:

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional [...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. (MARCUSCHI, 2008, p. 17).

Marcuschi (2008) assegura que, ao ensinarmos o aluno a operar com um gênero, possibilitamos um modo de atuação sociodiscursiva dentro de uma cultura, e não uma simples maneira de se produzir texto, visto que não se trata de algo puro e tão pouco, estático. De acordo com o autor, toda e qualquer manifestação verbal realizada através da língua acontece como textos e não como “elementos linguísticos isolados”, que esses textos (enunciados) acontecem nas ações sociais situadas historicamente. A complexidade que envolve a noção de gênero faz parte da identidade social e organizacional que constitui uma sociedade, pois os gêneros encontram-se ligados às atividades humanas em todas as esferas da comunicação. São, em alguns casos, rígidos na forma; em outros, rígidos na função.

Segundo o autor, os gêneros “desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros” (2008, p. 19). Essa dinamicidade é necessária para que haja uma efetiva comunicação nas diferentes situações, principalmente nas novas tecnologias que surgem a cada momento. Um gênero dá origem a outro que se consolida com novas formas e com funções que dependem da situação de uso, mas nem sempre esse outro é novo. É o ocorreu com os *chats* – uma nova forma de conversação, ou *blogs* – que surgiram a partir dos *diários de bordo*.⁷

Dessa forma, com base nessa fundamentação teórica, podemos afirmar que o estudo da língua tendo os gêneros discursivos como objeto de ensino seria muito limitado numa perspectiva que o leitor voltasse sua atenção apenas aos aspectos linguísticos, textuais e de conteúdo de um dado texto. O ensino orientado por gêneros discursivos deve permitir aos alunos a apropriação das condições de produção e de circulação, do propósito comunicativo, dos elementos composicionais, da organização do conteúdo temático e do estilo de cada gênero que será estudado.

⁷ Exemplos citados por Marcuschi (2008, p.19)

O domínio da língua requer a percepção de que todos os enunciados produzidos na sociedade, portanto, todos os gêneros do discurso, são caracterizados por aspectos sociocomunicativos e funcionais, além de conteúdo temático, estilo e construção composicional, como explica Marcuschi (2008). Para o autor, o fundamental não é classificar os gêneros, mesmo porque eles são “fluidos”, o que dificultaria sua catalogação. Importante também não é a análise de sua forma ou de sua estrutura, e, sim, analisar sua “organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como os atos retóricos praticados.” (p.26).

Afirmações da mesma natureza também podem ser observadas nas colocações de Maingueneau (2001), para quem os gêneros de discurso não podem ser visto como formas que estão à disposição do locutor para que este molde seu enunciado dentro dessas formas. Devem ser vistos como atividades sociais, submetidos a condições de êxito, como:

- *uma finalidade reconhecida*: o gênero de discurso tende a modificar a situação da qual participa, realizar um ato social. Essa finalidade, segundo o autor, orienta o destinatário a se posicionar diante do gênero de discurso utilizado.
- *o estatuto de parceiros legítimos*: diz respeito ao papel que enunciatador e o co-enunciatador devem assumir no momento da produção do gênero do discurso. Cada um dos envolvidos possui direitos, deveres, saberes e poderes que o constitui como um parceiro legítimo daquela situação de enunciação.
- *o lugar e o momento legítimos*: todo gênero de discurso caracteriza-se por um certo lugar e um certo momento de enunciação. Alguns são marcados por periodicidade, encadeamento, continuidade e validade.
- *Um suporte material*: segundo Maingueneau (2001), é importante reservar um lugar de destaque ao modo de *manifestação material* dos discursos, ou seja, ao seu *suporte*, no caso dos gêneros escritos. “Uma modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso [...], pois o texto é inseparável de seu modo de existência material [...]” (p. 68)

1.3.1 Os gêneros discursivos no ensino de línguas

Nas últimas décadas a disciplina de Língua Portuguesa passou por mudanças significativas e isso se deve, em grande medida, aos estudos que foram

desenvolvidos pelo grupo de estudiosos da Universidade de Genebra (Suíça). Entre os membros destacaram-se Dolz, Schneuwly e Pasquier. Eles propuseram uma didática para ensino de línguas e tomaram o conceito de gênero discursivo de Bakhtin como instrumento privilegiado.

Segundo Bueno (2011), esses pesquisadores sugerem o trabalho com modelos didáticos dos gêneros. Trata-se de sequências que devem ser priorizadas durante a prática didática do professor em sala de aula.⁸

Os gêneros discursivos, na concepção de Bueno (2011, p.35) “pode ser considerado como uma megaferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”, mas reafirma que, “ao entrar na escola e tornar-se um objeto de ensino, o gênero sofre modificação, ao menos parcial, para atender aos objetivos didáticos: simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões etc.”.

Baseando-se nesses estudos do Grupo de Genebra, e principalmente nos conceitos de gênero discursivo e de dialogismo, várias pesquisas em Linguística Aplicada começam a discutir novos critérios e procedimentos para a formação de leitores e produtores de textos proficientes, dentro de uma abordagem sociodiscursiva da linguagem.

Em 1998, são lançados os PCN, já fundamentados nas propostas desenvolvidas por Dolz, Schneuwly e Pasquier, constituindo-se documento oficial de ensino e trazendo consigo a característica de ser um norte à prática docente, até então delineada pelos materiais didáticos, no ensino fundamental, e pelas provas de vestibular, no ensino médio.

Na avaliação de Marcuschi (2004), a partir dos PCN, a produção linguística passa a ser vista em sua múltipla variedade. As escolas são orientadas a passar a trabalhar com textos e situações reais de comunicação. Esse novo direcionamento decorrente de tal documento foi positivo. Ainda segundo o autor, apesar da “linguagem altamente técnica e inadequada ao público a que se destinam” (p.265), os PCN inauguram uma nova perspectiva de ensino de língua, visto que a escola oficial sempre se apresentou como *guardiã da língua escrita padrão*, que acreditava numa unidade linguística padronizada em nível nacional.

⁸ As orientações sobre os modelos didáticos serão abordadas no Capítulo 2, item 2.4.

Os PCN (BRASIL, 1998) priorizam as práticas de leitura, práticas de produção textual e práticas de análise linguística, inaugurando uma nova abordagem da linguagem, baseada na produção de gêneros orais ou escritos, voltada para contexto social, para as condições de produção em que os gêneros acontecem.

Segundo Lopes-Rossi (2002), é justificável que os PCN tenham tomado os gêneros discursivos como objetos de ensino uma vez que suas propostas centram-se numa perspectiva sociodiscursiva da linguagem, o que pressupõe, além dos componentes linguístico-textuais, também nas condições de produção das diferentes formas de interação verbal: “As atividades de leitura [...] devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero [...] é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos” (LOPES-ROSSI, 2002, p.31). Isso, na visão da autora, contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

De acordo com Matta (2009), os estudos sobre a linguagem/língua passam por um momento de rica reflexão: de um lado, uma linha de pesquisa que tem por objetivo a incorporação do social e o histórico – com a qual identificamos, por acreditar que tais elementos precisam, de fato, entrar na escola, que o saber não está dissociado do convívio social do aluno. De outro, uma vertente que defende a racionalidade do saber científico, cujo objetivo é homogeneizar os sujeitos, os resultados e o próprio discurso.

Matta (2009) argumenta que mudar paradigmas é uma tarefa difícil, mas faz-se necessário refletir sobre a constituição da linguagem como ação social e que este tem sido um dos grandes desafios colocados ao professor. E, como suporte às atividades do professor de língua materna, acredita que a noção de gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana constitui o caminho ideal.

Segundo a autora, os estudos de Bakhtin se transformaram em referência para os grandes estudiosos da língua, pois “é ímpar a sua contribuição no que diz respeito à relação que faz entre o ser humano, a sociedade e a linguagem” (MATTA, 2009. p.42). Afirma que a noção de gênero discursivo, juntamente com outras releituras didáticas dessa teoria, representaram um grande avanço nas políticas educacionais brasileiras e constituíram as diretrizes, que, a partir de 1998, com a publicação dos PCN, passaram a nortear os currículos e seus conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum.

Na concepção de Rodrigues (2005), devido aos questionamentos e críticas às práticas da produção textual e da leitura,

a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso [...] destaca-se o lugar para a discussão da concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem. (p. 153)

Na perspectiva de Rojo (2001), houve um avanço considerável a partir dos estudos da linguística textual e das teorias de cunho cognitivistas de processamento e memória, trazendo para o centro da discussão o texto como unidade de trabalho. Porém, de acordo com a autora, esses estudos ainda se mostram ineficientes no desenvolvimento de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com o próprio discurso.

Segundo os CBC (MINAS GERAIS, 2007), o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula é uma ótima oportunidade de se realizar um intercâmbio entre a língua, nos seus mais diversos usos do cotidiano, e a realidade na qual o aluno está inserido. Ele possibilita que o aluno desenvolva suas habilidades de maneira criativa com o processo de leitura e escrita.

Entende-se que os alunos devam ter a oportunidade de compreender e produzir seus textos de maneira criativa e atraente, visto que é através dos textos que a comunicação se realiza. Para isso, é necessário que o professor envolva os alunos em situações reais de uso da língua, para que eles possam alcançar o objetivo esperado. São nas situações escolares que estão as melhores ocasiões para receber e produzir bons textos.

Portanto, assumir uma concepção de linguagem como dialógica, significa considerar o texto em suas diversas situações de interlocução e, como defende Matta (2009, p.45), “vê-lo como produto de trocas verbais sociais situadas na dinâmica de uma dada comunidade linguística”.

Segundo a autora, na utilização da língua oral ou escrita só ocorre dentro de uma situação comunicativa concreta e determinada, com condições e finalidades específicas. Ao escrever ou dizer algo, as pessoas usam determinada forma, em um contexto histórico diferenciado e com circunstâncias de interlocução também determinadas. Defende que,

Interação verbal, então, na atitude do professor de língua, deve ser a possibilidade de seu aluno estar em contato intermitente com a leitura e produção de textos, fazendo desse contato uma atitude viva dentro do espaço

escolar, como se ela existisse principalmente para isso e não com prática esporádica, envolvida em “mistérios”, daquilo que é “difícil” e por isso mesmo refletido em uma aura de complexidade. (MATTA, 2009, p.46).

Entende-se, portanto, que o professor deva proporcionar ao aluno situações em que ele possa exercitar as práticas sociais de leitura e produção de textos; que possa, efetivamente, refletir sobre a língua em uso (oral ou escrita), em situações concretas de uso, uma vez que o sentido do enunciado não está no indivíduo nem na palavra; e, sim, na interação entre autor e leitor.

Desse modo, percebe-se que o ato de ler e escrever deve ser considerado como prática comum, do dia a dia da escola e presente em todas as disciplinas, visto que tudo pode ser lido e escrito. Há, assim, a necessidade de resgatar o conhecimento que o aluno já possui e adaptar a prática docente ao se trabalhar leitura e escrita. Considerando e valorizando a diversidade e a complexidade dos gêneros textuais, o professor deve aproximar os alunos de situações originais de produção de texto. Agindo assim, ele cria condições para que o aluno compreenda o funcionamento dos gêneros discursivos, aproprie das minúcias que está presente em cada um e possa ter maior domínio sobre eles.

Para Rodrigues (2005),

o que constitui um gênero é sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais [...], se encontram em esferas sociais diferentes, com funções discursivo-ideológicas distintas [...], cada esfera, com sua função socioideológica particular [...] e suas condições concretas específicas [...], historicamente formulada na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. (RODRIGUES, 2005, p.164).

Na concepção de Bezerra (2010),

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. [...] as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (p. 44)

Concluimos, do exposto nesta seção, que o professor, fundamentando o trabalho de leitura e produção de gêneros discursivos que circulam na sociedade (conto, crônica, fábula, carta, artigo de opinião, resumo, resenha de filmes etc.), possibilita aos alunos ampliar seus conhecimentos sobre as interações humanas, nas variadas situações, e adquirir habilidades comunicativas para que suas interações sociais possam, cada vez mais, ocorrer de forma eficiente.

1.4 A abordagem sociocognitiva de leitura

1.4.1 Da decodificação à abordagem cognitiva de leitura

Pesquisas sobre o ensino de língua materna desenvolvidas nas últimas décadas, no Brasil e em outros países, tais como relatam Dolz e Scheneuwly (2002), Kleiman, (2004), Marcuschi (2005), Koch e Elias (2006), Solé, (2008) revelaram um ensino, até então, comprometido por problemas de ordem conceitual, com resultados pouco satisfatórios para a formação de leitores proficientes.

No que se refere especificamente à leitura, numa abordagem antiga, como explica Lopes-Rossi (2010), visava-se apenas à decodificação, pois acreditava-se que a leitura fosse basicamente uma questão de decodificação de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais e que as informações partiam, exclusivamente, do texto para o leitor, num processo ascendente, ou *bottom-up*. A autora aponta que, nessa perspectiva, o grande problema é ignorar a ação do leitor durante o processo de compreensão, além de desconsiderar seus processos cognitivos e seus conhecimentos prévios.

O texto, nessa perspectiva, era visto como o depositário de um sentido imanente, cabendo ao leitor, no processo de leitura, a tarefa de extrair o significado, exercendo, portanto, um papel passivo.

Vieira (2008) explica que esse modelo decodificador “privilegia a percepção do texto impresso, encarando o processo de leitura como mecânico e serial, que parte de segmentos menores, como a letra, para maiores, como as frases”. (p.146). Nesse modelo, “encara-se a leitura como extração do sentido que estaria estancado e completamente determinado no texto” (p. 146).

Kleiman (1989) comenta que as atividades escolares que se baseiam nessa concepção não passam de cópias, uma concepção autoritária de leitura “que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada”. (p. 23).

Para Marcuschi (1997), as perguntas de “compreensão de texto” que exigem apenas decodificação, cujas respostas estão explícitas no texto, são, na verdade, perguntas de “copiação”.

Na década de 70, iniciam-se os estudos psicolinguísticos e cognitivos sobre leitura, que deixam de conceber a leitura como decodificação ou simplesmente como um processo linear de palavras. O modelo teórico de Goodman, como explica Kato (2000), foi bastante radical ao afirmar que a informação parte do leitor para o texto, ou seja, num processo descendente ou *top-down* (não linear).

Nessa perspectiva é o leitor quem constrói todo o sentido do texto. Há uma excessiva ênfase nas hipóteses e adivinhações que o leitor é capaz de fazer a partir de seu conhecimento prévio. Não tardou, porém, para que os pesquisadores chegassem a um meio termo, reconhecendo como importantes para a leitura tanto a decodificação como o acionamento de conhecimentos prévios do leitor, numa abordagem teórica denominada interativista.

Segundo Lopes-Rossi (2010), os aspectos cognitivos ou interativos da leitura começaram a receber bastante atenção a partir dos anos 80. Os estudos sobre o tema e mostraram que a leitura é um processo de construção dos sentidos e não apenas de decodificação ou de adivinhação. Nessa concepção, segundo a autora,

a leitura é vista como uma atividade essencialmente construtivista, em que a compreensão se dá a partir da construção dos sentidos de um texto – e todo texto tem vários sentidos, porém não se extrai somente do texto explícito, das linhas. Esse processo depende também da leitura de informações implícitas e da interação de vários níveis de conhecimentos do leitor com as informações fornecidas pelo texto. (LOPES-ROSSI, 2010, p.5).

A partir dessa perspectiva é possível ensinar aos leitores menos experientes, algumas estratégias metacognitivas de leitura, ou seja, possibilitar que eles relacionem o seu conhecimento prévio com as informações presentes no texto, como explicam Kleiman (1989) e Solé (2008). Pelos comentários de Lopes-Rossi (2010), isso contribui para que os leitores possam construir sentidos para o texto por meio de inferências. O conceito de inferências, juntamente com o conceito de conhecimento prévio, formam o grande diferencial da perspectiva cognitiva de leitura, pois

O processo de inferência é fundamental na leitura. Além de informações implícitas que podem ser recuperadas pelo leitor pelo componente semântico das palavras ou por meio dos marcadores de pressuposição ou de alguma outra condição que indica pressuposição, há outras informações mais amplas, não especificamente marcadas, mas que também podem ser admitidas como possíveis. São as inferências ou leituras inferenciais, também "leituras nas entrelinhas", que todo texto (oral ou escrito) permite. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 9).

Segundo Solé (2008), ensinar a ler não é mesmo uma questão simples, mas é necessário possibilitar ao aluno o contato com diferentes textos, a fim de que ele possa apreciá-lo e encontrar elementos que desperte seu gosto pela leitura. Ler é compreender diferentes textos de diversos tipos, com objetivos e intenções para que possamos atuar com determinadas garantias em uma sociedade letrada. O sujeito leitor deve ser ativo e participativo, atribuir sentido e significado aos textos e não simplesmente repeti-lo como um mero reproduzidor para ser premiado pelo professor. A autora acredita que o ensino de leitura não é exclusividade de um curso ou de um professor. Faz-se necessário que toda a escola esteja engajada no processo de formação de leitores e que os professores sintam-se envolvidos na transmissão do gosto pela leitura.

Defende a leitura como processo de interação entre o texto e o leitor. Este deve ser ativo, processar e examinar o texto a ser analisado e ser guiado por objetivos claros, com finalidades pré-estabelecidas: “Os objetivos de leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a escrever” (SOLÉ, 2008, p.22).

Segundo a autora, o leitor deve se valer de seus conhecimentos já adquiridos para construir outros possíveis significados para o texto que lê, num processo interativo, em que a leitura seja vista como o processo, através do qual a linguagem escrita possa ser compreendida. Ao descrever a prática de leitura afirma que:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 2008, p. 23).

Segundo Kleiman (1989), o conhecimento prévio utilizado pelo leitor no processo de leitura divide-se em: conhecimento linguístico, textual e de mundo.

- Conhecimento linguístico: é um conhecimento implícito, não verbalizado, que faz com que falemos o português como falantes nativos, isto é, saibamos como pronunciar o português, conheçamos o vocabulário, as regras e o uso da língua.

- Conhecimento textual: partindo desse conhecimento, o leitor determina suas expectativas em relação ao texto e pode identificar as formas de discursos contidas nele, como a classificação do texto e a estrutura, se é um texto narrativo, descritivo ou expositivo.
- Conhecimento de mundo ou enciclopédico: este pode ser adquirido, tanto formalmente como informalmente, pois se trata de todo conhecimento (experiências) que o leitor tem armazenado em sua memória e o qual ele ativará, no momento de leitura de um texto, para fazer as inferências necessárias para relacionar o texto num todo coerente. Os conhecimentos de mundo do leitor são ativados num processo inconsciente pelos itens lexicais do texto, preenchendo, assim, as lacunas deixadas pelo autor.

Ainda na concepção de Kleiman (2000), é o conhecimento prévio

que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. O foco não é mais na sentença, mas o texto. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais linguísticos, mas como um ato de construção, em que os dados linguísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído. (KLEIMAN, 2000. p. 61)

Scott (1981) e Celani et al. (2005) consideram os aspectos já mencionados sobre leitura e agregam outros três fatores básicos que ocorrem durante a compreensão de textos que merecem atenção. Segundo eles, primeiramente deve ocorrer a compreensão geral de todo o texto pela identificação do tópico e da ideia geral do texto. O segundo ponto importante corresponde à compreensão de ideias centrais, ideias chaves do texto. E, por fim, a compreensão detalhada do texto.

Segundo Lopes-Rossi (2011), embora a teoria cognitiva de leitura tenha trazido grandes contribuições para a compreensão dos processos envolvidos na leitura, “é ainda limitada principalmente por considerar o sujeito leitor do ponto de vista psicológico, individual; como alguém que constrói os sentidos sem muita consideração ao contexto social”. (p. 4). Nessa abordagem, o texto lido não estava inserido num contexto sócio-histórico-ideológico.

Diante da concepção atual de linguagem, decorrente dos estudos enunciativos e discursivos desenvolvidos a partir dos anos 90, o conceito de leitor dessa abordagem passou a ser muito limitado, visto que os aspectos sociais envolvidos na compreensão eram pouco explorados.

Essas e outras questões possibilitaram uma grande mudança no que diz respeito ao estudo dos textos em sala de aula, pois

assim como as ciências cognitivas passaram por reformulações teóricas, a Linguística também passou por reformulações, nas últimas décadas, que mudaram o entendimento sobre o que é língua, o que é enunciado, o que está envolvido na produção e na compreensão de enunciados (da linguagem). Em ambas as áreas, atualmente, o fenômeno da linguagem não pode mais ser visto apenas da perspectiva estrutural. Deve ser considerado também em seus aspectos sociais, históricos, culturais, ideológicos e interacionais. Na Linguística, essas reformulações ocorreram num período em que alguns autores denominam de “virada discursiva”. As ideias do filósofo russo Bakhtin tiveram grande influência nessa “virada”, embora esse não tenha sido o único autor a contribuir para esse acontecimento. (LOPES-ROSSI, 2011, p.8).

Koch (2005) explica com propriedade a passagem de uma abordagem cognitiva para sociocognitiva de leitura. É essa abordagem sociocognitiva que adotamos nesta pesquisa e sobre a qual nos referimos a seguir.

1.4.2 Da abordagem cognitiva para a sociocognitiva de leitura

Koch (2005) explica que não tardou que a separação entre exterioridade e interioridade tão presente nas ciências cognitivas se visse questionada, uma vez que havia a separação entre os fenômenos mentais e os fenômenos sociais. Para o cognitivismo, interessa explicar como os saberes que um indivíduo possui são estruturados sem sua mente e de que forma esses saberes são acionados para lidar com os problemas que surgem no ambiente.

Dessa maneira, o ambiente seria apenas uma fonte de informação para a mente desse indivíduo e “a cultura e a vida social seriam parte deste ambiente e exigiriam a representação, na memória, de conhecimentos especificamente culturais” (KOCH, 2005, p.98). Entender a relação cognição/cultura seria apenas entender os conhecimentos que as pessoas devem possuir para saberem agir de maneira adequada dentro de sua cultura.

Segundo Koch (2005), na abordagem cognitiva, o texto era considerado como um resultado de processos mentais, o que a autora chama de “abordagem procedural”. Postulava-se que os envolvidos no ato comunicativo possuem saberes acumulados em relação a diversos episódios da vida social em que se encontravam envolvidos, isto é, já possuem conhecimentos prévios que precisam ser despertados para que as atividades a serem desenvolvidas tenham sucesso.

No final dos anos 80, alguns pesquisadores começaram a investigar a concepção de mente desvinculada de corpo, característica do cognitivismo clássico, e chegaram à conclusão que há incorporação de aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processo cognitivo, e que grande parte dos processos cognitivos acontece na relação do indivíduo com a sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. Na concepção de Koch (2005), trata-se de uma visão importante, que busca explicar não apenas os fenômenos cognitivos como também os culturais.

Para Koch (2005), as operações cognitivas não ocorrem apenas na mente dos indivíduos, elas “são o resultado da interação de várias ações conjuntas por eles praticadas” (p. 99). Acrescenta ainda que

Na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes, mas, ao contrário, uma atividade que se faz **com** os outros, conjuntamente. (KOCH, 2005, p. 99). Grifo da autora.

Nesse sentido, partilhamos das ideias de Koch(2005) ao afirmar que todas as ações verbais são conjuntas, já que utilizar a linguagem é estar engajado em uma ação onde a própria linguagem é o lugar das ações praticadas. Trata-se de “[...] ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente” (KOCH, 2005, p. 100), e que os gêneros e as formas verbais ganham sentido se considerados esse contexto social e histórico.

Nessa perspectiva de leitura, contexto, na visão da autora, é visto como a ‘própria interação e seus sujeitos’, uma vez que é nessa interação que o contexto é, em grande parte, construído: “Ele é o lugar onde se constroem e reconstroem indefinidamente as significações [...] ele cria e enforma os processos de significação” (p.100-101).

Para Koch (2005), assim como também postulam os demais autores que fundamentam esta pesquisa,

O texto é o *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, como também a sua reconstrução no momento da interação verbal. (p. 101).

Esse entendimento sobre os processos cognitivos serem situados sócio-historicamente está de acordo com um novo conceito de língua. Marcuschi (2010) afirma que a língua é um evento comunicativo em um contexto amplamente social.

Segundo ele:

A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ele é estruturada simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. [...] a língua é uma atividade constitutiva, com a qual podemos construir sentidos. Sendo uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos, crenças, ideias e desejos. [...] é uma forma de ação pela qual podemos agir fazendo coisas. [...] é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa. (MARCUSCHI, 2010, p. 240).

Na concepção de Marcuschi (2010), a escola trata o texto como um produto pronto e acabado, o que, na visão do autor, é um equívoco, pois o texto não configura um *simples artefato pronto*: “Ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente”. (p. 242)

Para o autor, o texto deve ser visto como *um evento ou um ato comunicativo*, que está em permanente elaboração ao longo de uma história e também nas diferentes recepções realizadas por diversos leitores. Reforça que “o texto deve preencher alguns requisitos para sua formulação, mas eles não são condições necessárias nem suficientes” (MARCUSCHI, 2010, p. 242).

Entende o texto como sendo *uma proposta de sentido aberto a várias alternativas de compreensão*. Orienta que o professor deve considerar os conhecimentos individuais dos alunos, que são muito importantes e até decisivos para montar um sentido, que tome o texto como um *evento comunicativo*.

O autor postula que o sentido não está no texto, no autor e nem no leitor e sim, nas relações entre os três e das atividades que são desenvolvidas.

Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido serão produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. (MARCUSCHI, 2010, p. 242).

Nesse sentido, partilhamos da teoria que defende a ideia de que compreender um texto é trabalhar com atividades de cooperação e inferenciais, vendo o processo

de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. O que também é defendido por Marcuschi (2010), ao afirmar que

a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. [...] funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. [...] como estratégias ou regras embutidas no processo. ((MARCUSCHI, 2010, p. 249).

Segundo o autor, compreender um texto é algo complexo que envolve não apenas os fenômenos linguísticos, como também os antropológicos, psicológicos e factuais e que as inferências lidam com as relações existentes entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos da compreensão. São necessárias para que o leitor construa uma nova *representação semântica*.

Entendemos que essa representação construída pelo leitor possibilita, de maneira gradual, uma melhor percepção do texto, mas, para atingi-la, faz-se necessária a realização de procedimentos didáticos que possibilitem ao aluno chegar, a níveis mais elevados de compreensão.⁹

Porto (2009, p.24) afirma que “a leitura é um processo de produção que se dá a partir da relação dialógica que acontece entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor”. Segundo a autora, “é nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, [...], como um ato social em que o autor e leitor participam de um processo interativo no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo”.

A autora defende que o ato de ler envolve práticas e experiências humanas nas quais devem ser considerados diversos fatores, como a idade do leitor, seu grau de instrução, sua cultura, dentre outros. Conclui que devemos estar atentos para o processo de leitura, que deve envolver o “mundo do leitor”. Faz-se necessário que o professor coloque o aluno em contato com diversos gêneros, para que ele possa ter uma visão mais ampla em relação ao uso da língua, que deve ser vista em sua multiplicidade de usos e funções, na variedade de situações em que acontece.

Segundo Porto (2005), o texto deve ser visto como um todo, como uma produção verbal (oral ou escrita), que possui uma unidade temática, se organiza de maneira coesa e coerente, cujo sentido é determinado, de forma solidária, por quem

⁹ Vale consultar Marcuschi (2010) no que se refere à importância das inferências no processo de leitura, bem como a distribuição elaborada pelo autor.

escreve, por quem lê e pelos fatores discursivos que existem na sociedade. Deve ser considerado em sua completude, pois somente assim o professor pode contribuir para a formação de leitores e produtores de texto.

Trilhando numa concepção em que o leitor é de fato sócio-historicamente construído, atravessado por formações ideológicas, onde o enunciado é sempre um elo de uma cadeia, conforme defende Bakhtin (2010), acredita-se na linguagem como um fenômeno sócio-histórico – que se constitui ao longo de toda uma história.

Koch e Elias (2006) defendem a necessidade de trabalhar a leitura num processo interativo entre o leitor e o texto. Assim, de acordo com as autoras,

o sentido de um texto não existe a *priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto. [...] Dessa forma, a tão propalada explicitude do texto escrito em contraposição à implicitude do texto falado não passa de um mito. Tanto na fala, quanto na escrita, os produtores fazem uso de uma multiplicidade de recursos, muito além das simples palavras que compõem as estruturas. [...] A produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim. [...] Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2006, p.57-59)

Para Marcuschi (2009), toda comunicação linguística, bem como a produção discursiva em geral não acontece em unidades isoladas, e sim, por textos. Nestes por sua vez, há um fenômeno linguístico que vai além da frase. Segundo o autor, o texto seria o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são definidas por seus vínculos com o mundo onde ele surge e onde ele acontece: “O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (MARCUSCHI, 2009, p. 72). A produção textual funciona como um jogo, onde há coletividade, e não uma simples atividade unilateral.

Segundo o autor, para que um texto se concretize, há envolvimento de decisões conjuntas o que “caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa.” (p.77). Segundo o autor, “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.” (p. 80). Para esclarecer a riqueza de tal afirmação, destaca as seguintes implicações que julga diretas dessa posição:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Desse modo, o autor defende que o estudo das condições sociocomunicativa, identificadas nos processos sociointerativos são de grande relevância, uma vez que as pessoas se comunicam muito bem e seus conhecimentos são partilhados em constante interação e em sociedade.

Nesse sentido, segundo Fiorin (2009), o processo de leitura deve levar em conta as relações internas, que produzem significação e as relações que o texto estabelece com outros discursos ou textos. Sem perceber os mecanismos internos de produção do sentido, sem perceber as relações dialógicas, não é possível chegar à compreensão de um texto.

Para Fiorin (2009), todo processo de leitura requer a resposta do leitor; que depende de sua consciência que é construída na sociedade, na história. Ambas ajudam o sujeito a se constituir discursivamente, aprendendo as vozes sociais que o possibilita conhecer a realidade na qual está inserido. E, por se tratar de uma realidade heterogênea, esse sujeito absorve várias vozes sociais, o que o faz ser “constitutivamente dialógico.” (FIORIN, 2009, p.56)

Na visão do autor, no processo de construção dessa consciência, as vozes são assimiladas de diferentes maneiras, o que caracterizará o leitor:

Quanto mais a consciência for formada por vozes de autoridade, mais ela será monológica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica. O leitor com uma consciência monológica aceitará incondicionalmente os discursos que constituem autoridade em sua consciência e rejeitará todos os que se opõem a ele, que o ameacem. Um leitor com uma consciência dialógica será aberto a aceitar a diferença, a alteridade. (FIORIN, 2009, p. 56).

Nessa perspectiva, o leitor com uma consciência dialógica é mais crítico, sabe aceitar as diferenças, a alteridade; o que o possibilita uma maior compreensão dos mais diferentes gêneros com os quais tem contato no dia a dia, seja em situações rotineiras ou de formalidade.

Para concluir, é importante registrar que, na perspectiva sociocognitiva de leitura, a compreensão de texto é vista não como uma atividade isolada, mas como uma parceria interativa entre os autores.

Nessa perspectiva, as atividades humanas são realizadas na e pela linguagem, através dos textos – o que, na concepção de Antunes (2010, p. 31), “é a expressão de uma atividade social”, pois, além de possuir seus sentidos linguísticos, “reveste-se de uma relação constitutiva, em outras atividades do ser humano”.

CAPÍTULO 2

O gênero conto fantástico como proposta para as aulas de literatura

Apresentação do capítulo

Esse capítulo apresenta outros pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa se fundamenta, especificamente, com relação: a) à abordagem sobre o gênero conto; b) à abordagem do conto fantástico; c) à abordagem do conto maravilhoso; d) à utilização da literatura na sala de aula; e) à proposta de trabalho a partir de sequências didáticas.

2.1 O conto

O conto é uma obra de ficcional. Cria um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e enredo. Classicamente, diz-se que o conto se define pela sua pequena extensão. Apresenta-se um pouco mais curto que a novela ou o romance, com uma estrutura mais fechada, desenvolve uma história e tem apenas um clímax. Gera tensões condicionadoras de várias situações, narradas num determinado espaço de tempo.

Para Faria (2010), conto é a designação “de histórias e narrações tradicionais” (p.23), que existem desde os tempos mais remotos. Na sua origem, acrescenta a autora, eram orais em sociedades ágrafas e eram transmitidos de geração em geração, tendo como seus maiores representantes Perrault e os Irmãos Grimm, cada um em seus respectivos países.

Nas palavras de Ferreira (2008, p. 17), o conto é “um texto, portanto, conciso e breve que busca, na ‘economia’ das palavras, denunciar a condição de rapidez a que se encontra submetido. Sua dimensão de complexidade se dá na profundidade do que foi dito, provocando uma unidade de efeito, condição basilar de sustentação semântica.”

Já na concepção de Júnior (1972, p.10), “o conto é uma narrativa linear” que não busca aprofundar as características psicológicas das personagens e nem descrever quais foram as motivações de suas atitudes. “Sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial”.[...] “Exige do autor tratamento diverso”, seja na apresentação dos fatos, ou seja, na apresentação das personagens que o compõem. Ainda, segundo o autor, o conto é a mais antiga forma de expressão da literatura de ficção, a mais generalizada, que existia até mesmo entre os povos que ainda não tinham o conhecimento da linguagem escrita. Há pesquisadores que defendem que o conto, em sua forma oral, existe na Grécia desde o início de sua civilização, sendo Partênio de Nicéia¹⁰ um dos primeiros a compilar contos da época.

A princípio, explica Júnior (1972), os contos eram apresentados como uma espécie de sátira sobre pessoas particulares, que não eram registradas, mas que os autores queriam tornar conhecidas. Para isso, os autores não eram mencionados, o que mais tarde possibilitaria a sua reescrita de maneira deliberada. Argumenta o autor que os contos não só constituíam uma história isolada, como também apareciam inseridos numa narrativa mais extensa.

Segundo o autor, a partir desses autores, a corrente de pesquisa de contos populares foi se estendendo a todos os continentes. Tem grande representação entre os autores brasileiros voltados para a literatura popular em geral que se dedicam a transportar para a escrita algumas narrativas, sejam tradicionais ou modernas, como lendas indígenas, africanas, contos maravilhosos entre outras.

Faria (2010) define as narrativas (tradicionais ou modernas) como “expressão de modificações de um estado inicial” (p.24). Por isso, afirma que a estrutura narrativa é essencialmente temporal, que pode ser sintetizada da seguinte forma:

- a) situação inicial - situação de equilíbrio ou já um problema
- b) desenvolvimento – o equilíbrio passa ao desequilíbrio, com o surgimento de um conflito. É uma espécie de centro da narrativa onde concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas, atos reais ou da ordem do maravilhoso

¹⁰Poeta e gramático da Grécia antiga. Capturado durante a guerra pelos romanos e levado para Roma. Lá, teria sido um dos mestres de Virgílio.

c) desenlace – pode ser feliz ou não. Com um final feliz, ocorre a recuperação do equilíbrio. Se infeliz, o conflito não é resolvido e o equilíbrio não é recuperado.

Além dessa estrutura, Faria (2010) apresenta também os elementos da dinâmica da narrativa, que são chamados pela autora de *sequências e cenas* e *cortes da narrativa*. São elementos que compõem os momentos da narrativa, possibilitando uma maior compreensão do texto, constituindo sua coesão e coerência.

Faria (2010) argumenta que toda narrativa, ao se desenvolver no tempo “se divide em momentos-chave no fluir das ações” (p.35). As *sequências narrativas* são as divisões da história. É um agrupamento de cenas que se referem a uma mesma ação. E as *cenas* são as unidades que compõem uma ação e, juntas, formam uma sequência.

Já os *cortes da narrativa* dizem respeito à delimitação do início e o fim das sequências e suas cenas: “[...] têm a função importante para a compreensão dos fatos narrados”. Outra função é “a de amarrar ou desamarrar a ação, abrir ou fechar perspectivas.” (FARIA, 2010, p.35-36).

Para o estudo do conto fantástico, objeto desta pesquisa, é pertinente a observação de Propp (2010) sobre a importância de se fazer a análise das particularidades de um conto, para em seguida classificá-lo como maravilhoso e, conseqüentemente, como fantástico.

O autor postula que “o estudo da estrutura de todos os aspectos do conto maravilhoso é a condição prévia absolutamente indispensável para seu estudo histórico. O estudo das leis formais pressupõe o estudo das leis históricas.”¹¹ (PROPP, 2010, p. 17)

O autor se vale dos contos de magia para mostrar toda a estrutura que particularmente está inserida no conto, bem como suas variantes e seus enredos. Apresenta 31 funções exclusivamente destinadas às personagens, que não serão aqui descritas, pois exigem um estudo específico. Entretanto, nas palavras do autor, podem ser aplicadas a todos os contos, pois “todas elas pertencem ao mesmo eixo a não a vários eixos diferentes” (PROPP, 2010, p. 61).

¹¹ Para maior esclarecimento sobre características estruturais e históricas, vale consultar as referências.

2.2 O conto fantástico

A princípio, vale ressaltar que esta pesquisa adota o termo “Fantástico”, por considerar sua abordagem mais apropriada ao gênero discursivo em estudo. Contudo, vale lembrar que alguns autores optam pelo termo “realismo mágico”¹² para nomear o mesmo gênero.

Nesse contexto, partilhamos da mesma concepção de Rodrigues (1988), que considera o termo “realismo mágico” impróprio para a literatura, visto que *magia* é uma forma de interferir na realidade. Segundo a autora, “A literatura pode usar uma causalidade mágica que se opõe à explicação oferecida pela lógica científica, mas ela não é mágica” (RODRIGUES, 1988. p.9). Argumenta ainda que o termo *fantástico* faz referência ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso.

Sendo assim, a autora defende que o termo se aplica melhor “a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real” (p. 9).

Segundo o Dicionário Houaiss, o termo Fantástico, no domínio comum, pode significar: “1. aquilo que só existe na imaginação, na fantasia; 2. caráter caprichoso, extravagante; 3. o fora do comum; extraordinário, prodigioso; 4. o que não tem nenhuma veracidade; falso, inventado” (HOUAISS,2001).

Nesta pesquisa foi possível perceber que o Fantástico não é nem um gênero recente, nem um que tenha começado a ser lido e estudado nas últimas décadas. Ele sempre esteve presente nas diversas modalidades textuais existentes há vários séculos em nossa literatura. Essa conclusão também pode ser vista na concepção de alguns autores, como em Rodrigues (1988, p.14), quando afirma que “a mais antiga forma de narrativa é a fantástica”. Também se conclui isso pelas palavras do argentino Jorge Luis Borges (1976) que, em entrevista, afirmou que “os romances realistas começaram a ser elaborados nos princípios do século XIX, enquanto todas as literaturas começaram com relatos fantásticos”.

Segundo Rodrigues (1988, p. 15), o Fantástico é estruturado pela causalidade mágica e a *magia*, é “um vínculo entre coisas distantes”, ora porque sua figura é

¹² Magia, de acordo com o **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa** (Rio de Janeiro: Nova Fronteira) é “Arte ou ciência oculta com que se pretende produzir, por meio de certos atos e palavras, e por interferência de espíritos, gênios e demônios, efeitos e fenômenos extraordinários, contrários às leis naturais”.

igual – magia imitativa, homeopática – ora pelo fato de uma proximidade anterior – magia contagiosa” (p. 15), há um enfoque no “mecanismo” que dá forma ao Fantástico, ou seja, na ocorrência de acontecimentos que não se aplicam à realidade palpável. O duplo, a viagem no tempo, a indefinição entre realidade e sonho e o inanimado animado são procedimentos utilizados para expressar o gênero.

Esses procedimentos não se explicam senão pela aceitação de uma pesquisa das dimensões da realidade que é homóloga e (não-igual) na sua estrutura, ao funcionamento da magia simpática. A causalidade mágica não é senão um nome para um tipo de convenção literária que se opõe às convenções “realistas” (RODRIGUES, 1988, p. 16).

Os autores Garcia e Batista (2006), ao fazerem a releitura de Rodrigues (1988), concluem que a diferença entre o Fantástico e as outras formas narrativas seria sua hesitação inerente, pois toda obra não-realista referencialmente poderia ser fantástica. Haveria, então, a ocorrência de vários Fantásticos e Neo-Fantásticos, dependendo da época e do grau de ambiguidade da história, oriundos de uma liberdade narrativa.

Na concepção de Garcia e Batista (2006, p. 1),

no domínio dos Estudos Literários, o Fantástico mantém, em sentido lato, essas mesmas acepções, e delas advêm traços marcantes ou definidores desse gênero movido por natureza, dependendo da premissa de que parte cada estudioso. Contudo, elas representam o senso comum, e ainda que não devam ser elementos totalmente descartáveis para uma análise teórica, não podem ser tomadas como definidoras do gênero literário, carecendo de maior apreço científico-metodológico.

Os autores argumentam que, para circunscrever o universo do Fantástico no âmbito dos estudos da literatura, é importante se valer dos mais diversos olhares com os quais os teóricos que desse gênero se ocuparam,

ora deixando-se seduzir pelos conceitos advindos da significação que o termo tem no senso comum, ora buscando o rigor do método científico que o limita à Ciência da Literatura, mas que, ao fim [...] contribuíram sobremaneira para a configuração do Fantástico enquanto gênero. (GARCIA; BATISTA, 2006. p. 1)

Para Held (1980),

a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo o mundo de desejos: compartilhar a vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e [...] transformar à sua vontade o universo: o conto fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência. (HELD, 1980, p. 25)

Held (1988) acrescenta, ainda, que o fantástico só existe em relação a uma realidade que pode ser classificada como “não fantástica”, e que sua essência reside num clima em que sonho e realidade se interpenetram.

Paes (1996), ao prefaciá-lo livro *Histórias Fantásticas*, da série *Para Gostar de ler*, argumenta que o Fantástico é o oposto do real. Na concepção desse autor a narrativa fantástica “não é apenas aquilo cuja existência pode ser comprovada pelos nossos sentidos, sobretudo, aquilo que ninguém põe em dúvida seja verdadeiro” (p. 3). Afirma ainda que “quando uma narrativa explora a oposição entre o real e o fantástico, diz-se que é uma narrativa fantástica”.

Segundo o autor,

Num conto fantástico, em nenhum momento o leitor perde a noção da realidade. Por não perdê-la é que lhe causa surpresa, os acontecimentos ou acontecimentos estranhos, fora do comum ou aparentemente sobrenaturais que de repente parecem desmentir a solidez do mundo real até então descrito no conto. Nesse momento de surpresa e de perplexidade, está o próprio sal da literatura fantástica. (PAES, 1996, p.4)

Rodrigues (1980) argumenta, de maneira muito significativa, sobre a incidência do gênero e das abordagens teóricas que foram feitas dele no decorrer dos anos. Para classificar o discurso narrativo como Fantástico, a autora recorre à *casualidade mágica* e à *hesitação*. Para ela, a causalidade mágica é responsável pela união dos acontecimentos de uma narrativa, cuja característica é a relativização da realidade através da ocorrência de algo *insólito*. Já a hesitação inerente ao Fantástico corresponde ao diálogo inconcluso entre o *racional* e o *não-racional*, ao desequilíbrio entre a *realidade* e o *sobrenatural*, ao *verossímil inacreditável* causado pela ocorrência do *sobrenatural* e seu conseqüente questionamento.

Essa hesitação do leitor ou do herói do conto, na concepção de Todorov (2008), “é, pois, a primeira condição do fantástico” (p.37), o que ocorre a partir do momento em que o leitor se identifica com o personagem. O que implica uma integração do leitor no mundo das personagens: “A percepção desse leitor implícito está inscrita no texto com a mesma precisão com que o estão os movimentos das personagens” (TODOROV, 2008. p. 37).

Na visão de Rodrigues (1988), essa hesitação

mostra o homem circunscrito à sua própria racionalidade, admitindo o mistério, entretanto, e com ele se debatendo. Essa hesitação que está no discurso narrativo contamina o leitor, que permanecerá, entretanto, com a sensação do fantástico predominante sobre explicações objetivas. A literatura, nesse caso, se nutre desse frágil equilíbrio que balança em favor do inverossímil e acentua-lhe a ambigüidade (RODRIGUES, 1988, p. 11).

Para Rodrigues(1988), o Fantástico floresce e se torna matéria literária em resposta à racionalização defendida pelos pensadores do *Século das Luzes*. As verdades metafísica e racional são postas em xeque. Não há seres divinizados ou uma apologia à razão nos textos fantásticos. É da negação da metafísica e da fragmentação da realidade material, por meio do *sobrenatural*, que se nutre o Fantástico.

E na concepção da autora,

o conto fantástico, como todo relato de ação, tende a um fim. O enunciado fantástico, especificamente, apresenta uma zona de interrupção, um escamoteio de dados que construiriam o sentido total da ação, apresentando em mais alto grau de qualquer outro tipo de narrativa, certos vazios, certas indeterminações. (RODRIGUES, 1988. p.48)

Na concepção de Todorov (2008), o conto exige três condições para ser considerado fantástico: que o texto obrigue o leitor

- I. a considerar o universo das personagens como seres que têm vida;
- II. a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural;
- III. a recusar tanto uma interpretação “alegórica” quanto uma interpretação “poética” do texto.

Segundo o autor, essas três características se inscrevem no modelo da obra, sendo que a primeira nos remete ao aspecto *verbal* do texto, que se chama “visões”: o Fantástico é um caso particular do mais geral da “visão ambígua”. A segunda, prende-se, por um lado, ao aspecto *sintático*, ou seja, a uma determinada formalidade referentes às unidades utilizadas pelas personagens para fazerem a apreciação dos acontecimentos da narrativa. Por outro, ao aspecto *semântico*, “já que trata de um tema representado, o da percepção e sua notação” (p. 39). A terceira “transcende a divisão em aspectos: trata-se de uma escolha entre vários modos (e níveis) de leitura” (p. 39).

Contudo, Todorov (2008) afirma que apenas a primeira e a terceira característica constituem verdadeiramente o gênero Fantástico, mas que boa parte dos exemplos do gênero contempla as três.

Para definir as condições necessárias para a existência do fantástico, o autor afirma que “nem toda ficção, nem todo sentido literal está ligado ao fantástico; mas todo fantástico está ligado à ficção e ao sentido literal”. O autor postula que “todo texto literário funciona como um sistema; o quer dizer que existem relações

necessárias e nãoarbitrárias entre as partes constitutivas deste texto”. (TODOROV, 2008, p. 83-84)

Quanto à unidade estrutural das narrativas fantásticas, mais especificamente quanto ao aspecto verbal dessas narrativas, o autor afirma estar presente “um certo emprego do discurso figurado” (p. 85), o que pode ser notado na presença do sobrenatural em alguns textos. Para Todorov (2008), o sobrenatural seria uma espécie de último grau do sentido figurado, que, por vez, está ligado ao enunciado do texto.

Uma outra unidade estrutural desse tipo de narrativa está, na concepção do autor, ligada à enunciação, mais precisamente à figura do narrador. Segundo o autor é muito comum o narrador dizer “eu”. Essa primeira pessoa, segundo Todorov (2008), permite que o narrador não seja colocado à prova de verdade. Entretanto, se escrito em 3ª pessoa, o texto tende, em sua maioria, a distanciar do fantástico; por possibilitar que o leitor duvide da veracidade das informações.

Para Todorov(2008), quando o narrador participa das ações descritas na narrativa, trata-se do *fantástico*. Quando apenas se dispõe a narrá-las, trata-se do *maravilhoso*:

O discurso desse narrador possui um estatuto ambíguo e os autores o têm explorado diferentemente enfatizando um ou outro de seus aspectos: quando concerne ao narrador, o discurso se acha aquém da verdade; quando à personagem, deve se submeter à prova. (TODOROV, 2008, p. 94)

Uma terceira unidade estrutural apresentada pelo autor diz respeito à gradação que aparece em boa parte dos textos, visando ao ponto culminante da história. Segundo argumenta, essa busca pelo clímax da história é derivada da que Edgar Alan Poe tinha proposto para a novela em geral. É bem presente nas narrativas fantásticas, mas não necessariamente obrigatória.

Nesse contexto, o autor sugere ainda que se tenha cautela quanto aos aspectos *sobrenatural* e *medo*, defendidos por alguns pesquisadores como elementos essenciais ao conto fantástico. Tal postura deve-se ao fato de esses pesquisadores situarem o fantástico no leitor real e não no leitor implícito.

Segundo Todorov (2008), o *sobrenatural* tem uma extensão muito grande, por isso, não caracteriza exatamente todas as obras e, o *medo*, ainda que esteja, de maneira frequente, ligado ao fantástico, ele não configura como condição necessária.

Quanto aos elementos que compõem o Fantástico, Held (1980) esclarece que a maioria dos relatos são baseados em experiências do cotidiano, com personagens conhecidas e acontecimentos vivenciados.

Para a autora, “o fantástico nos toca se não for feito apenas de entidades, de seres abstratos” (p. 28). Acrescenta que o fantástico ganha vida e possui uma verdadeira densidade justamente por apresentar essa aproximação com o dia a dia das personagens, sendo esses retratados com seus problemas, sua comicidade e até mesmo seus ridículos.

Argumenta também que “uma história fantástica de maneira alguma nos interessaria se não nos ensinasse algo sobre a vida dos povos e dos seres, resumindo, assim, nossas preocupações e nossos problemas” (HELD, 1980, p. 30).

Na concepção de Held (1980, p.66),

a passagem para o fantástico a partir da vida de todos os dias, a partir de um universo simples, comum, normal é, talvez, a maneira mais delicada de conduzir e de controlar se se quer que se opere sem quebra, sem impressão de artificial, se se quer que o leitor entre nesse universo novo sem problema, insensivelmente, quase sem perceber-se.

Para a autora, o conto fantástico, quando trabalhado adequadamente, contribui para a libertação psíquica da criança que em algum momento, de acordo com suas modalidades,

secreta mitos ou aceita e assimila o que lhe são propostos, para superar os problemas de dada situação [...] e tendo em vista esses problemas da criança que deve assumir certas situações, resolver alguns conflitos, é incontestável que toda ficção literária em geral, e fantástica, em particular, desempenha papel profundamente ambíguo. (HELD, p. 96)

Concordamos com as colocações feitas por Held (1980) ao afirmar que compete ao adulto auxiliara formação da criança, sem privá-la dos choques que por ventura tenha que sofrer. Não é colocá-la num abrigo exclusivamente real, numa concepção adulta. É antes de tudo dosar a abordagem de certas realidades, de certos conflitos e problemas, para que, gradativamente, ela consiga ver o equilíbrio e o desequilíbrio existentes nas narrativas e possa vivenciaro prazer nos textos fictícios. A proposta de trabalho de leitura e produção de conto fantástico em sala de aula desta pesquisa encontra respaldo também nas afirmações dessa autora.

Fica claro que a ficção literária torna a criança mais criadora, possibilitando-lhe construir o seu próprio conceito do que seria ficção e que o conto fantástico funciona como facilitador do crescimento da criança:

“[...] dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexível e lúcida da relação real-imaginário. É fornecer-lhe não apenas [...] materiais para a construção de sua brincadeira, mas também materiais para suas construções de história.” (HELD, 1980, p.53).

É importante que os adultos, sejam professores ou pais, tenham a sensibilidade de enxergar na criança um ser pensante, visto além do mundo concreto e real. Deem-lhe a oportunidade de experimentar os jogos, as brincadeiras, os brinquedos e também narrativas que a leve descobrir um mundo novo dentro de si e que possibilitem a ela descobrir a ficção dentro da própria ficção que a envolve durante toda a infância. Agindo assim, os adultos seguramente estarão contribuindo para a formação dessa criança, possibilitando que ela construa seus saberes de maneira prazerosa.

Para esta pesquisa, foram consideradas as seguintes características do Fantástico, que serão consideradas na sequência didática desse estudo, que consta no item 2.5:

- estrutura da narrativa fantástica;
- universo das personagens;
- a hesitação;
- a identificação do leitor com o conto;
- o contexto fictício;
- causalidade mágica.

2.3 O conto maravilhoso

Existe uma aproximação entre o maravilhoso e o fantástico e ambos os tipos de conto configuram foco de divergências entre alguns estudiosos, que ora os têm como um mesmo gênero, ora optam por separá-los nitidamente. Nesta seção, faremos algumas considerações que dizem respeito ao conto maravilhoso, bem como a sua aproximação com o fantástico, a fim de facilitar a distinção entre os dois gêneros.

O termo *maravilhoso* é derivado de maravilha, que se refere a ato, pessoa ou coisa admirável. Na literatura, conforme argumenta Rodrigues (1988, p. 54), “chamamos *maravilhoso* a interferência de deuses ou de seres sobrenaturais na poesia ou na prosa (fadas, anjos etc.). Pode-se falar num maravilhoso pagão (greco-romano ou celta), por exemplo”, como os que aparecem nas literaturas gregas e

latina e também na literatura europeia do Renascimento. Ou “num maravilhoso cristão, quando há interferência de seres miraculosos ligados à mitologia cristã (anjos, demônios, santos etc.) [...] Na literatura medieval predomina o maravilhoso cristão misturado ao celta, por exemplo.” (p. 54).

Para Held (1980, p. 17), “a leitura do real passa pelo imaginário”. Encontramos essa afirmação também em Rodrigues (1988), que, embasada nas afirmações de Freud (1919), conclui que o maravilhoso é um *mundo do faz-de-conta, doera uma vez*, que possibilita um mergulho em um mundo irreal, uma espécie de ficção mais radical.

Segundo Held (1980), no conto de fadas, por exemplo, um sistema animista de crenças é transposto para artifício ficcional, ou seja, os objetos têm alma, os animais e as plantas falam, não possibilitando nenhum tipo de questionamento sobre verossimilhança. Argumenta, também, que um segundo nível de maravilhoso, um pouco menos radical, permite que seres humanos convivam no dia a dia, num ambiente aparentemente verossímil, com seres sobrenaturais, como fantasmas, por exemplo. E, devido ao fato de não haver questionamentos nesse universo narrativo, o leitor acaba por aceitá-los, “porque aceita a ficção e seus pressupostos” (p. 26).

Para Propp (2010), existem várias categorias de personagens e cada uma possui uma forma própria de entrar na história, entretanto podem ocorrer desvios na introdução das mesmas. Para o autor,

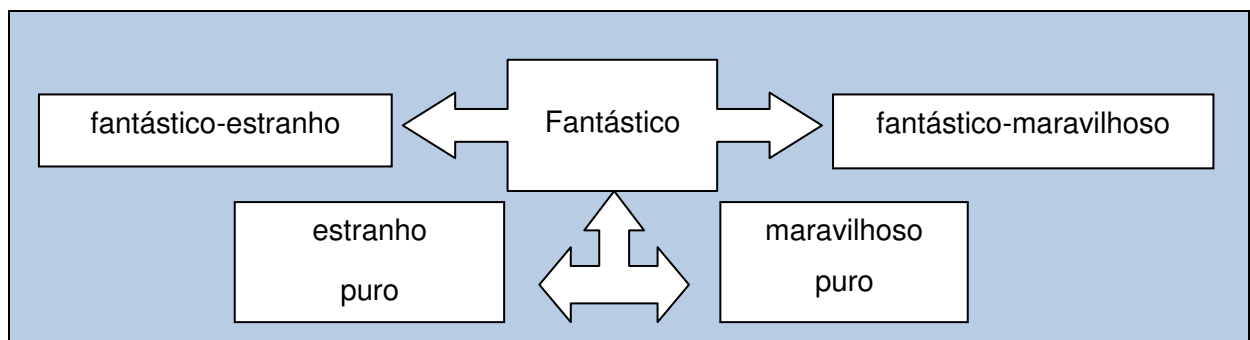
O nascimento miraculoso do herói é um dos elementos muito importantes do conto maravilhoso. É uma das formas de sua entrada em cena, incluída na situação inicial. O nascimento do herói é acompanhado, em geral, de uma profecia sobre seu destino. Antes que se teça a intriga, já se revelam os atributos do futuro herói. (PROPP, 2010, p. 83)

Segundo Rodrigues (1988), “por algum artifício [...] usado no discurso, geralmente recursos da enunciação, o leitor é levado a buscar o confronto entre duas ordens: a da razão e da desrazão. Aqui estamos no universo do fantástico.” (p.56). Se opta por explicar os fenômenos descritos, deixando que as leis da realidade permaneçam intactas, a obra se liga a outro gênero: o **estranho**. “Se, ao contrário, decide que devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero **maravilhoso**”. [grifo nosso]

É possível perceber que, para Todorov (2008), o fantástico é sempre evanescente, está imbricado com o estranho e com o maravilhoso e está no limite entre o passado e o futuro. Para o autor:

- maravilhoso – corresponde a um fenômeno desconhecido, jamais visto, por vir. Logo, a um futuro;
- estranho – o inexplicável é reduzido a fatos conhecidos, a uma experiência prévia. Ligado, portanto, ao passado;
- fantástico – a hesitação que o caracteriza, não pode, evidentemente, situar-se senão no presente.

Para representar a localização do Fantástico puro, que, na concepção de Todorov (2008), está imbricado ao maravilhoso, reside no centro, entre o estranho e o maravilhoso, podemos elaborar o seguinte esquema:



Na tentativa de explicar o esquema acima, é possível observar que o fantástico puro está representado pela seta na vertical. O que, para Todorov, representa a fronteira entre os dois vizinhos, o fantástico-estranho e o fantástico-maravilhoso.

No **fantástico-maravilhoso**, os acontecimentos narrados, a nosso ver, são sobrenaturais, a história não pode, aparentemente, ser explicada pela racionalidade. Ao longo da história, personagem e leitor acreditam no sobrenatural, o que o faz ter um caráter insólito. No entanto, ao final da prosa, recebem esclarecimentos descritos pelas leis da natureza. Na concepção de Todorov (2008), é a que mais se aproxima do fantástico puro, pelo fato de permanecer sem explicação, racionalizado, sugerindo ainda, a existência do sobrenatural.

No **estranho-puro**, segundo o autor, são narrados fatos que podem ser explicados pela racionalidade, mas esses fatos são extraordinários, surpreendentes. Assim, provocam no leitor ou na personagem algum tipo de reação, a qual é semelhante àquela causada na literatura fantástica. Como os romances de Dostoiévski, a pura literatura de horror pertence a esse gênero, e muitas novelas de Ambrose Bierce.

Destaca-se no estranho apenas uma das características do fantástico: “a descrição de certas reações, em particular do medo; estáligado unicamente à reação de sentimento das personagens e não a um acontecimento material que desafie a razão”. (TODOROV, 2008, p.53).

Maravilhoso-puro: Neste tipo de narrativa, os fatos sobrenaturais relatados não causam nenhum tipo de reação, nem nas personagens, nem no leitor: “Não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos”. (TODOROV, 2008, p. 60).

Na concepção do autor, o maravilhoso-puro geralmente é associado aos contos de fadas. Para Todorov (2008), o conto de fadas é uma variante do maravilhoso, por relatar acontecimentos sobrenaturais que não provocam nenhuma surpresa. Podemos citar alguns exemplos desses acontecimentos sobrenaturais como: o sono de cem anos, o lobo que fala, os dons mágicos das fadas, entre outros. São situações que ocorrem fora do nosso tempo ou espaço e não podem ser explicados de forma alguma, isto é, fazem parte naturalmente daquele espaço e tempo narrados.

Ainda na concepção de Todorov (2008), o gênero maravilhoso se subdivide em: maravilhoso hiperbólico, maravilhoso exótico, maravilhoso instrumental e maravilhoso científico, definidos como:

- Maravilhoso hiperbólico: “os fenômenos não são aqui sobrenaturais a não ser por suas dimensões, superiores às que nos são familiares”. Mas o extraordinário não excede extremamente a racionalidade. (TODOROV, 2008, p. 60).
- Maravilhoso exótico: nesse tipo de prosa são narrados acontecimentos sobrenaturais, entretanto, não são apresentados como tais. Fica então subtendido que o receptor implícito não conheça a região do ocorrido, dessa forma não tem como duvidar dos fatos relatados nessa região. Apresenta um caráter particular – a mistura de elementos naturais e sobrenaturais.
- Maravilhoso instrumental: segundo Todorov (2008), nesse texto aparecem os *gadgets*, ou seja, pequenos artigos engenhosos que para a época descrita não são possíveis, mas no final da história pode ser que sejam possíveis.
- Maravilhoso científico: nesta narrativa o sobrenatural é explicado, por meio, da racionalidade, mas por leis que a ciência contemporânea ainda

desconhece. São narrativas que apresentam casos irracionais, mas encadeados de uma forma perfeitamente lógica.

Como se pode perceber, essas variantes do maravilhoso distinguem-se do maravilhoso puro, pois, como foi dito, o maravilhoso-puro não é explicado em hipótese nenhuma. Ao contrário, suas variantes, como mencionamos, são justificadas, “desculpadas”:

O conto maravilhoso é aquele que possui um desenrolar da ação que parte de uma maldade ou de uma falta, e que passa por funções intermédias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objeto da demanda ou, de uma maneira geral, a recuperação da maldade, o socorro e a salvação durante a perseguição, etc. Chamamos a este desenrolar da ação uma sequência. Um conto pode ter várias sequências. (PROPP, 2008, p.144).

A abordagem do conto maravilhoso nos possibilitou um maior esclarecimento do gênero discursivo conto fantástico, uma vez que o fantástico puro está localizado entre o maravilhoso e o estranho. Essa aproximação, em muitos momentos, exigiu um estudo mais detalhado do conto para percebermos as suas características eminentes e para podermos classificá-lo de uma ou outra forma.

No que diz respeito especificamente ao contexto desta pesquisa, foi utilizado um conto (*A Bela e a Fera*), para iniciar as atividades de leitura. A escolha desse conto foi com o propósito de apresentar algumas nuances que aproximam o fantástico do maravilhoso. É um texto que se configura como uma junção do maravilhoso e do fantástico, que, em sua totalidade, tende mais ao maravilhoso, devido à característica do sobrenatural, ao seu foco narrativo e também ao tempo, que é indeterminado na história.

2.4. A leitura de Literatura infantil em sala de aula

A literatura infantil, na concepção de Coelho (2010, p. 27), é um “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.” Apresenta uma linguagem específica, que expressa uma experiência humana, difícil de ser definida com total precisão. Acrescenta, ainda, que deve ser compreendida em sua singularidade, dentro do contexto e nos modos em que ocorreu.

Defende que a escola é um *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E é nesse espaço que os *estudos literários* devem ser privilegiados, pois

de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente. (COELHO, 2010, p.16)¹³

Na concepção de Coelho (2010), a escola deve diversificar as atividades de literatura e expressão verbal em dois ambientes básicos:

- Estudos programados – sala de aula, bibliotecas para pesquisa etc.;
- Atividades livres – sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação etc.

Acrescenta a autora que essa dualidade de ambientes corresponde também às “duas faces básicas da formação visada: a que exige do educando a *assimilação de informações e conhecimentos* para integrá-los em um determinado conjunto coerente do saber, e a que deve *estimular ou liberar as potencialidades* específicas de cada um deles” (COELHO, 2010, p. 17).

A argumentação acima também é defendida nos documentos oficiais que embasam esta pesquisa: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os Conteúdos Básicos Curriculares (MINAS GERAIS, 2007).

A literatura, segundo Todorov (2008b), é uma extensão e, ao mesmo tempo, uma aplicação de determinadas propriedades da linguagem. Essa linguagem, constitutiva do homem, pode ser observada em toda atividade social que ele pratica. Ele concebe “a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada. (TODOROV. 2008b, p.54).

Nos dizeres de Todorov (2008b. p. 165), “a literatura existe pelas palavras; mas sua vocação dialética é dizer mais do que a linguagem diz, ultrapassar as divisões verbais. Ela é, no interior da linguagem, o que destrói a metafísica inerente a toda linguagem”. Numa perspectiva que vai além da oposição entre real e irreal.

¹³ A autora apresenta alguns pressupostos para o projeto de ensino/estudo da literatura infantil que valem ser consultados.

Coelho (2010) explica que alguns autores defendem a literatura *realista*; outros acreditam que a *fantasista* atende melhor às expectativas dos leitores. A atração dos escritores por uma ou outra forma de manifestação da linguagem,

resulta de sua intencionalidade criadora: ora *testemunhar* a realidade (o mundo, a vida real...) *representando-a* diretamente pelo *processo mimético* (pela imitação fiel), ora *descobrir* “o outro lado” dessa mesma realidade – o não imediatamente visível ou conhecido -, transfigurando-a pelo *processo metafórico* (representação figurada). Nesse caso, a matéria literária identifica-se não com a *realidade concreta*, mas com a *realidade imaginada*, com o sonho a fantasia, o imaginário, o desconhecido. (COELHO, 2010, p.52)

Na concepção de Faria (2010, p. 14-15), vários autores que se dedicam à Literatura infanto-juvenil dão diferentes classificações para os níveis de leitura dos textos literários. Ao fazer uma releitura desses autores, a autora os situou em três grupos, da seguinte maneira:

1) Martins (1980 apud FARIA, 2010), que considera três níveis de leitura:

- **osensorial** – ligado aos sentidos (tato e visão), percebido ao manusear o livro e visualizar a beleza das ilustrações;
- **oemocional** – é aquele que desperta a fantasia e as emoções do leitor;
- **oracional** - é o que se liga ao plano intelectual de leitura, preso às normas pré-estabelecidas de leitura, numa espécie de leitura elitizada.

Esse último nível é muito criticado pela própria Martins (1980), argumenta Faria (2010), porque pressupõe um certo grau de cultura e também de erudição do leitor. Para Faria (2010), embora Martins (1980) não tenha feito uma proposta pedagógica para o trabalho com a literatura infantil em sala de aula, orienta para que o professor trabalhe os três níveis em conjunto, devido à evidência de que o processo de leitura ocorre numa interação entre sensações, emoções e pensamentos.

2) Os franceses Baudelot, Cartier e Detrez, que publicaram em 1999 uma pesquisa sobre leitura e delimitaram duas modalidades de leitura:

- **leitura comum** – a relação do leitor com o texto é efetiva e se realiza através da sua identificação com o a história, com o assunto abordado e com as personagens.

Para Faria (2010, p.16), “essa modalidade de leitura [...] tem um caráter formador ou ético”, com o que concordam alguns especialistas brasileiros, como Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar e Nely Novaes Coelho, entre outros.

- **leitura erudita:** defendida por muitos anos como a única leitura válida. Possui um caráter puramente estético, pelo qual o leitor tende a um distanciamento do texto. É uma contemplação à análise estrutural do texto.
- 3) Os pesquisadores Poslaniec e Houyel, que classificam a leitura como:
- **leitura comprometida:** se assemelha à leitura emotiva de Martins(1980), caracterizada pela identificação emotiva do leitor com os personagens como se dialogasse com o texto. O leitor gosta de vivenciar, ainda que na fantasia, as emoções propostas pelo texto;
 - **leitura aprofundada:** realizada por um leitor mais experiente, que, além da emoção, é capaz de discernir as conotações e as ideologias que permeiam o texto;
 - **leitura literária:** permite ao leitor perceber além do sentido imediato do texto, além do que está implícito, o modo como o livro foi construído.

Faria (2010) conclui que o significativo dessa proposta é que ela “considera que desde o início da escola fundamental esses três modos de leitura podem ser praticados sem uma ordem de sequência obrigatória” (p. 17). Conclui ainda que o professor pode propor uma variedade de livros para a turma, considerando as necessidades e as diferenças. Assim, acrescenta a autora, “em alguns livros serão destacados os elementos estruturais da narrativa; em outros, o interesse pelo tema e seu tratamento; em outros ainda, em que se apelará para o imaginário, o maravilhoso etc.” (FARIA, 2010, p.17).

Na concepção dessa autora, as crianças já possuem algumas competências ligadas à compreensão do texto antes mesmo de serem alfabetizadas, cabendo à escola ampliar essas competências, “introduzindo-a no domínio de alguns aspectos literários que já estão presentes em narrativas de livros infantis [...]” (p. 19). O texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de “experimentar uma vivência simbólica” (p.19) por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou pelas imagens: “A literatura [...] é portadora de um sistema de referências que permite a cada leitor organizar sua função psíquica com o vivido e a sensibilidade que lhe é própria”. Tornar-se leitor de literatura é um “vaivém constante entre realidade e ficção que permite avaliar o mundo, se situar nele”. (p. 19)

Na concepção de Faria (2010), partilhando das ideias de Poslaniec e Houyel, é indispensável que os professores realizem uma leitura interpretativa pessoal. O trabalho com textos literários, defende a autora, deve partir desse ponto,

se quisermos ir além de uma leitura impressionista, e de que, para além de uma competência a fim de encontrar e interpretar os implícitos do texto, os jovens se tornam capazes de aprender a arquitetura, o modo de construção dos textos literários. (FARIA, 2010, p.20-21).

Para Cosson (2011), é através da literatura que encontramos o senso que existe em nós mesmos e também da comunidade a qual pertencemos. É “uma experiência a ser realizada” (p.17). Nas palavras do autor, Literatura

é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper com os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2011, p.17).

Na concepção do autor, a experiência literária permite ao aluno não apenas saber de sua própria vida a partir da experiência do outro, mas também vivenciar essas experiências. A partir dessas experiências, a literatura cumpre seu papel humanizador, o que, segundo o autor, só pode ser realizado se houver uma grande mudança nos rumos da sua escolarização.

Para Cosson (2011), essa escolarização da Literatura deve ser realizada “sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (p. 23). O autor afirma que

a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2011, p. 30).

Brait (2010) e Travaglia (2010) fazem uso de metáforas que resumem a importância da literatura em sala de aula. Para Brait (2010), “a boa literatura é sempre uma janela escancarada para o mundo. Por meio dela, a vida pode ser observada, usufruída, compreendida, questionada e, em certa medida, vivida” (p. 133). Para Travaglia (2010), “a literatura é a porta de entrada e percepção de que a língua tem uma magia: a de dar forma e existência ao que sentimos e somos, ao que as relações grupais são, ao que o como o Universo é, os universos são” (p.37).

Partilhando dessa concepção, por acreditar na atividade da leitura literária como mediadora no processo ensino-aprendizagem, propomos uma sequência didática para leitura e uma sequência didática para a produção escrita do gênero discursivo conto fantástico, que serão detalhadas ao longo desta pesquisa.

2.5 Proposta de sequência didática para leitura e escrita de conto fantásticos

Para esta pesquisa, procuramos seguir as sugestões de alguns pesquisadores sobre a importância de se planejar uma sequência didática, elaborada a partir de procedimentos diferenciados que possibilitem ao aluno concretizar sua prática oral e escrita, sem que para isso precise de um modelo padrão. Seguimos as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), estudiosos da Universidade de Genebra, na Suíça, que têm contribuído de maneira significativa para as pesquisas relativas ao ensino de gêneros discursivos e cujas ideias são utilizadas como pressupostos teóricos pelos PCN (BRASIL, 1998). Seguimos também algumas releituras das propostas desses autores.¹⁴

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao constatarem o fracasso do ensino da língua materna em seu país, apontam algumas exigências para um ensino-aprendizagem eficaz, orientando para um projeto baseado nos gêneros do discurso. Segundo os pesquisadores, para elaboração desse projeto é importante

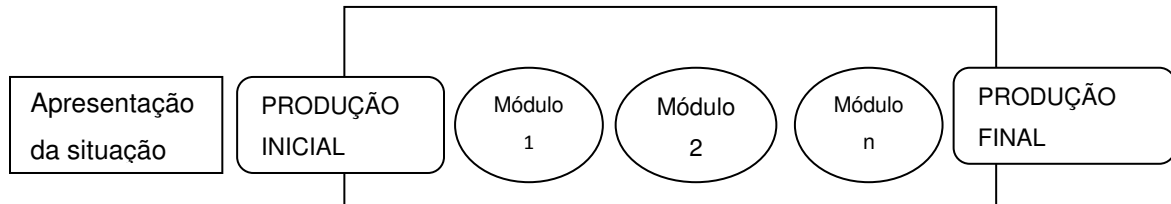
[...] permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; ser modular para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Para os pesquisadores, é fundamental que se criem “contextos de produção precisos”, que as atividades de ensino sejam diversificadas. Em suas palavras: “É isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.96). Para a efetivação desse princípio, os autores sugerem o procedimento “sequência didática”, definido por eles como “um conjunto de

¹⁴ As publicações originais desses autores datam dos anos 90. A obra aqui citada, de 2004, é a publicação da tradução em português de um conjunto de texto dos autores.

atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem o seguinte esquema para a elaboração de uma sequência didática para a produção escrita:



Segundo os autores, a *apresentação do assunto* é o momento em que o professor prepara o aluno para o gênero que será produzido. É o momento em que os alunos constroem “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”(p.99).

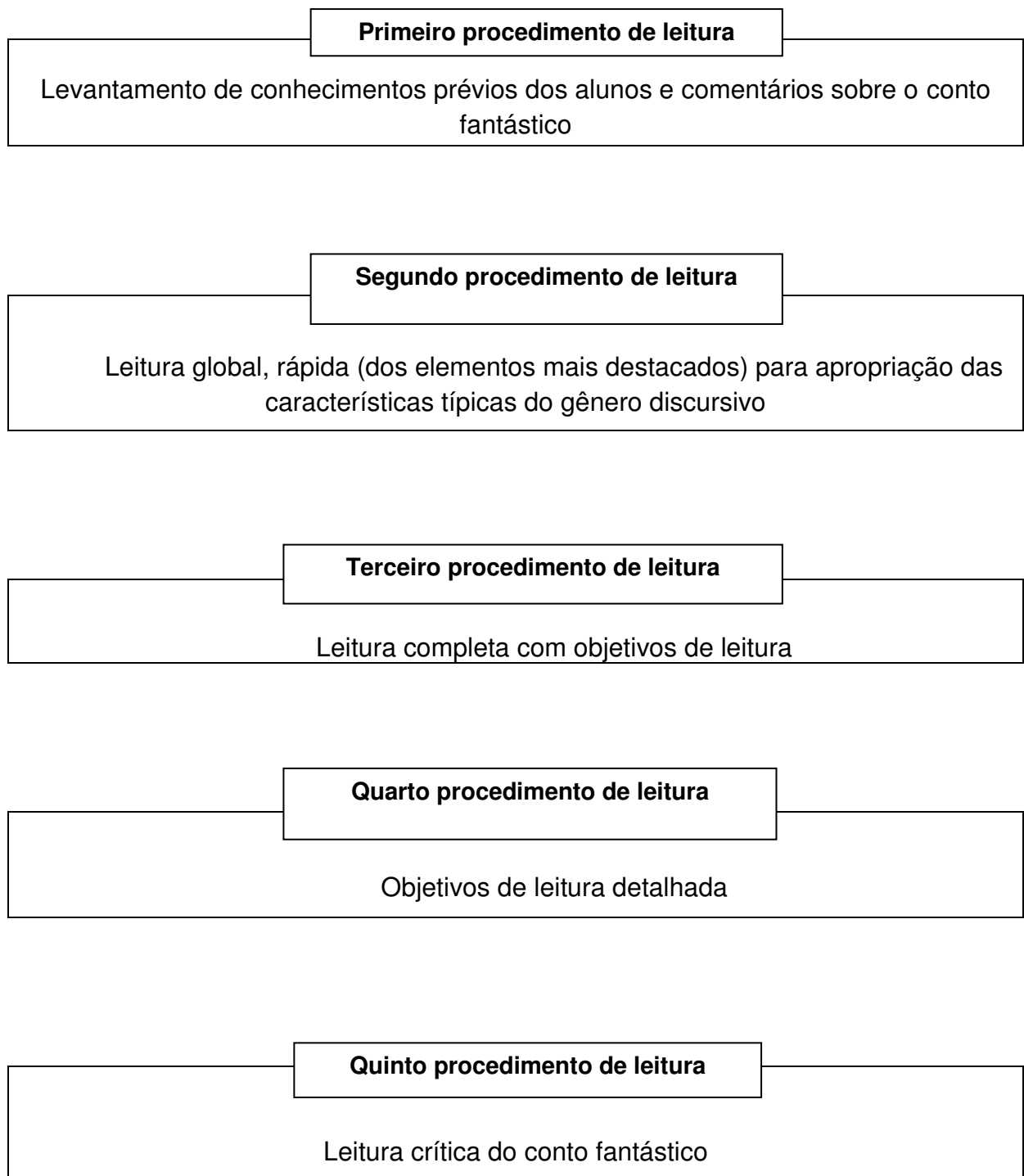
A *produção inicial* diz respeito ao primeiro texto produzido pelo aluno. É o momento em que os alunos revelam tanto para si quanto para o professor as representações que possuem em relação à atividade proposta. Já os *módulos* devem ser utilizados para trabalhar as dificuldades decorrentes da primeira produção. E a *produção final*, que na visão dos autores “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (p. 99).

No entanto, os autores não consideram o esquema anterior como absoluto na proposta de uma sequência didática para o ensino de gêneros. Entendem que toda sequência deve ser adaptada ao contexto de produção. Para esta pesquisa, contemplamos esse esquema de maneira parcial, devido à necessidade sociocultural e o contexto no qual a pesquisa se insere. Com ênfase nas orientações do grupo de Genebra e demais pesquisadores, elaboramos uma sequência que se adapta às necessidades dos alunos. Entendemos que o a produção escrita de um gênero deva antes ser trabalhado num projeto de leitura para que os alunos possam conhecer o gênero que será produzido e perceber suas características constitutivas, como propõe Lopes-Rossi (2006).

Para a leitura do gênero conto fantástico, seguimos as orientações propostas por Lopes-Rossi (2006 e 2010), os procedimentos para leitura de conto de mistério

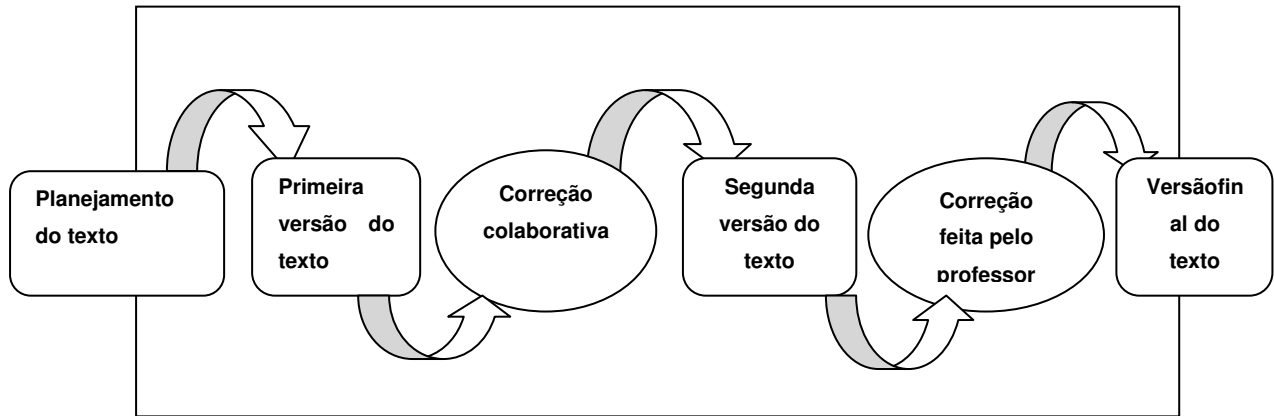
de Lopes-Rossi et al (2011), que aqui foram adaptados; além das orientações dos PCN (BRASIL,1998) e dos CBC (MINAS GERAIS,2007). Esta sequência constará, de maneira detalhada, no capítulo seguinte.

De maneira simplificada, a sequência didática para a leitura de contos fantásticos que está detalhada no Capítulo 3 é a seguinte:



Seguindo ainda as sugestões sobre sequência didática dos pesquisadores citados, elaboramos, também, uma proposta para a produção escrita do gênero

discursivo conto fantástico. Esta sequência está detalhada no capítulo 4 desta pesquisa. Em síntese, pode ser representada pelo seguinte esquema:



Essa sequência didática para a produção escrita será detalhada no Capítulo 4 desta pesquisa.

Os PCN (BRASIL, 1989), defendem que

as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução e não a produção de textos para serem objetos de correção. (p.18-19)

Na concepção dos pesquisadores de Genebra, “quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação” (p.97), ou seja, para escrever gêneros discursivos diferentes, utilizamos diferentes maneiras para cada texto, porque são produzidos em condições diferentes.

Para contemplar essa diversidade, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) argumentam que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto¹⁵, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 97). Sugerem que o trabalho escolar deve se realizar com base nos gêneros que o aluno ainda não conhece ou que tenha pouco domínio, naqueles que são de difícil acesso e também nos gêneros que sejam do domínio público e não do domínio privado.

Gonçalves (2009) e Bueno (2011), fazendo uma releitura de Dolz e Schneuwly (1998), afirmam que, a partir da apropriação de um gênero discursivo

¹⁵Nesta pesquisa, optou-se pela expressão “gênerodiscursivo” e não “gênero de texto”, como preferem alguns pesquisadores.

ede suas especificações que devem ser contempladas em um *modelo didático*¹⁶, é importante “fazer um mapeamento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas dos estudantes-alvo do processo da transposição didática” (GONÇALVES, 2009. p.226). Nesse contexto, o autor afirma que a modelização do gênero se “constitui num programa de ensino que vai nortear as ações docentes em sala de aula.” (p. 226)

Para Bueno (2011), as capacidades de ação dizem respeito à adaptação das produções às exigências que são impostas pela situação de comunicação. As discursivas “permitem gerenciar a infraestrutura textual [...], de uma forma de sequenciamento textual, de um conteúdo e da elaboração deste conteúdo” (p. 42) e as linguístico-discursivas referem-se à utilização dos recursos linguísticos.¹⁷

Concordamos com as afirmações de Bueno (2011) quando afirma:

que o trabalho com gêneros na perspectiva do grupo de Genebra implica em levar o aluno não só a produzir melhor os textos de vários gêneros, mas a compreendê-los também melhor, visto que essa abordagem dos gêneros permitirá o desenvolvimento das capacidades de linguagem. [...] garante também a inserção social do aluno que a escola deve propiciar, segundo os PCN, instrumentalizando-os para a vida em sociedade. (BUENO, 2011, p. 43)

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que a ação de modelizar gêneros deve ser entendida por três movimentos interativos. São eles:

- a) *legitimidade*: refere-se aos saberes teóricos ou oriundos de especialistas;
- b) *pertinência*: refere-se às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola e também aos processos de ensino-aprendizagem;
- c) *solidarização*: refere-se a tornar coerentes os saberes em função dos objetivos propostos.

Para a aplicação desses princípios, os autores postulam que esses devam ser trabalhados de maneira interativa e que é justamente a união dos três princípios que irá constituir uma das dimensões da formação do objeto escolar. Apontam ainda duas características relevantes do *modelo didático*: “ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; ele evidencia

¹⁶ Esse termo é usado pelos autores como sinônimo de sequência didática, expressão adotada para esta pesquisa.

¹⁷ Para maior esclarecimento das capacidades, é importante a consulta a Dolz e Schneuwly (1998) e Machado (2002b).

as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 82).

Na concepção de Gonçalves (2009, p.227-228), o modelo didático “favorece a articulação entre os saberes referentes a uma prática de linguagem (re)configurada em um gênero e a dimensão de sala de aula”, visto que o gênero a ser trabalhado é sempre uma adaptação do outro gênero de referência. “O modelo didático do gênero nos fornece objetos potenciais para o ensino”, uma vez que seu planejamento é feito em função das necessidades dos alunos.

Para o autor, “toda sequência didática [...] implica sempre, minimamente, os elementos que são “ensináveis”, escolhas de certas dimensões em relação a outras descartadas”. (p.229).

Bueno (2011) também compartilha dos pressupostos dos autores citados acima, e acrescenta que

essas dimensões ensináveis dizem respeito às características dos textos de um dado gênero nos níveis do contexto de produção, da organização textual (conteúdo temático, dos tipos de discurso e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infraestrutura textual, da linguagem. (BUENO, 2011, p.36).

As orientações desses autores confirmam as sugestões de projeto de leitura e produção escrita propostas por Lopes-Rossi (2006) e, nesse contexto, fica claro que o professor deve elaborar sua sequência didática considerando o nível de complexidade do gênero a ser trabalhado, que deve apresentar, gradativamente, graus de dificuldades um pouco mais elevados, para depois propor as atividades que atendam às necessidades e dificuldades dos alunos:

Dessa forma, vemos que o trabalho com gênero na perspectiva do grupo de Genebra implica em levar o aluno não só a produzir melhor os textos de vários gêneros, mas a compreendê-los também melhor, visto que essa abordagem dos gêneros permitirá o desenvolvimento das capacidades de linguagem (BUENO, 2011. p. 43)

Gonçalves (2009) reafirma a necessidade de se elaborar o modelo didático adaptado à realidade pedagógica de cada contexto escolar. Como sugestão, apresenta um protótipo que, de forma resumida, configura-se da seguinte maneira: contexto físico de produção; contexto sociossubjetivo de produção; o plano global; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.¹⁸ Destaca que “para transposição didática de um gênero para a sala de aula, nem todas as categorias

¹⁸ Para melhor conhecimento do esquema apresentado pelo autor, vale consultar a referência.

supracitadas precisam ser trabalhadas. Tudo vai depender do contexto de ensino.” (GONÇALVES, 2009, p. 232).

Para os objetivos desta pesquisa, foi importante destacar a organização textual do conto fantástico, com ênfase nos elementos estruturantes dessa narrativa, tanto na sequência didática de leitura, quanto na de produção escrita.

Na sequência didática proposta para a leitura, esses elementos estruturantes da narrativa foram necessários porque, como será mostrado no capítulo 3, a compreensão desses elementos garante a compreensão mínima da narrativa, a partir da qual é possível fazer inferências e chegar a uma compreensão crítica. Na sequência didática de produção escrita, esses elementos estruturantes da narrativa fantástica serão retomados por serem fundamentais para a produção escrita.

Nesse aspecto, nossa proposta encontra respaldo nas ideias de Swales (2009). Para esse autor, a maioria das pessoas necessita de algum tipo de suporte para desenvolver, de forma adequada, seus textos. O autor sugere uma perspectiva retórica para a produção textual, de forma que sejam identificadas as partes que compõem o texto a ser produzido de acordo com o que essas partes representam na organização e na progressão textual do gênero em questão. São o que o autor chama de movimentos retóricos do texto, as partes estruturantes do texto. Esses movimentos retóricos, independentemente do tamanho, devem ser considerados pelo sentido.

Para Swales (2009), “os ‘bons’ modelos devem causar em seus leitores, ou pelo menos em boa parte deles, certo senso de revelação; precisam evocar [...] algum sentimento” (p. 39). Conhecendo essa estrutura retórica do texto, o produtor do texto saberá como começar, desenvolver e concluir seu texto.

Nesta pesquisa, seguindo essas orientações, será necessário explorar com os alunos, tanto na sequência de leitura quanto na de produção escrita, a estrutura do conto fantástico.

Todorov (2008b) afirma que analisar a estrutura de um texto literário é descobrir o que uma obra tem em comum com outra; “trata-se de um movimento contínuo de ida e volta, das propriedades às literárias abstratas às obras individuais e inversamente.”(p.81). O autor parte de um conceito literário abstrato (a intriga) para propor algumas categorias de análise das narrativas, que são: *o estudo da*

sintaxe narrativa, estudo temático e estudo retórico. Para sintetizar essas três modalidades, Todorov (2008b, p. 87) defende que:

- a) Podemos estudar o mesmo gênero de organização num nível mais concreto: toda oração de nossa sequência poderia ser reescrita como uma sequência inteira etc. Não mudaríamos então a natureza do estudo, mas o nível de generalidade.
- b) Igualmente estudar as ações concretas através das quais percebemos nossas unidades abstratas. Por exemplo, podemos levantar as diferentes leis que se acham violadas nos contos. Seria um estudo temático.
- c) Finalmente, podemos indagar sobre a matéria verbal que suporta nossas unidades abstratas. A mesma ação pode ser apresentada através de um diário ou de uma descrição, num discurso figurado ou não. Por outro lado, cada ação pode ser encarada de um ponto de vista diferente. Trata-se aqui de um estudo retórico.

Segundo Todorov (2008b), “o objeto de estudo deve ser os modos narrativos, ou os pontos de vista, ou as sequências, e não tal ou tal conto, em si mesmo e por ele mesmo” (p. 87). Postula, ainda, que todo processo narrativo consiste no movimento entre dois equilíbrios que são semelhantes, mas que são idênticos: “No começo da narrativa haverá sempre uma situação estável, as personagens formam uma configuração que pode ser móvel, que conserva, entretanto, intatos certo número de traços fundamentais” (TODOROV 2008b, p.162). No meio da narrativa surge um acontecimento que rompe com a situação inicial de equilíbrio. E, por fim, após a superação de muitos obstáculos e equilíbrio é restabelecido.

Para Todorov (2008), a narrativa tem uma lei fixa, uma regra estabelecida, é isso que a mobiliza. Mas, para que a transgressão da lei provoque uma modificação de forma rápida, é necessário que as forças sobrenaturais intervenham, caso contrário a narrativa tende a se arrastar à espera de um justiceiro humano para perceber que houve a ruptura da situação inicial de equilíbrio.

O elemento maravilhoso, defende o autor, é o que preenche com maior eficácia essa função:

A relação do sobrenatural com a narração torna-se então clara: todo texto fantástico é uma narrativa, pois o elemento sobrenatural modifica o equilíbrio anterior, ora, esta é a própria definição da narrativa; mas nem toda narrativa pertence ao maravilhoso, se bem que exista entre eles uma afinidade, na medida em que o maravilhoso realiza essa modificação de maneira mais

rápida. Torna-se claro, afinal, que a função social e a função literária do sobrenatural são únicas: trata-se da transgressão de uma lei. (TODOROV, 2008b, p. 164).

Propp (2010) argumenta que,

Um conto pode compreender várias sequências, e quando se analisa um texto deve-se determinar, em primeiro lugar, de quantas sequências esse texto se compõe. Uma sequência pode vir imediatamente após a outra, mas também podem aparecer entrelaçadas, como se detivessem para permitir que outra sequência se interlace. Isolar uma sequência nem sempre é fácil, mas sempre é possível fazê-lo e com absoluta precisão. [...] Alguns procedimentos particulares, paralelismos, repetições etc. fazem com que um conto possa ser composto em várias sequências. (PROPP, 2010, p.90-91).

Essa afirmação nos leva a concluir sobre a importância de se identificar a estrutura típica do conto fantástico para a leitura e produção escrita. Não que rigorosamente todos apresentem um mesmo modelo pré-estabelecido, mas o fato é que a maior parte obedece a uma estrutura típica do gênero. O aluno, principalmente o adolescente, que ainda não se tornou um leitor e escritor proficiente, necessita, inicialmente, de um “modelo” para conseguir alcançar sua autonomia para produzir seus textos com segurança.

No capítulo 3 serão colocados em práticas os pressupostos teóricos desenvolvidos neste capítulo, por meio de uma sequência didática para leitura de contos fantásticos.

CAPÍTULO 3

O PROJETO DE LEITURA DE CONTOS FANTÁSTICOS

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta o contexto de desenvolvimento desta pesquisa, que se configurou como uma pesquisa-ação, os procedimentos da pesquisa referentes à sequência didática proposta para o desenvolvimento do Projeto de Leitura de Contos Fantásticos em salas de 6º Ano do Ensino Fundamental e os resultados desse projeto de leitura. Apresentam-se, assim, os resultados da pesquisa referentes ao objetivo específico: desenvolver com os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental um trabalho com o gênero discursivo conto fantástico. O projeto foi estruturado em quatro módulos didáticos, cujas sequências de atividades são descritas e comentadas neste capítulo. Os dados colhidos por meio de observação das reações dos alunos no desenvolvimento das atividades de leitura e anotações do professor-pesquisador e, ainda, por registro dos comentários dos alunos sobre o projeto colhidos por meio de questionário de avaliação das atividades, foram analisados a partir dos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 1.

3.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada na cidade de Itanhandu, interior do Estado de Minas Gerais. Os sujeitos da pesquisa foram 105 alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, do período vespertino. Três turmas participaram da pesquisa e cada uma tinha aproximadamente 35 alunos com idades entre 10 e 12 anos.

O perfil dos alunos do 6º ano é, na sua maioria, de pré-adolescentes com grandes defasagens, tanto na leitura, quanto na produção escrita. Nota-se que a grande maioria não tem hábito de ler e pouco se interessa pelo texto escrito. São alunos oriundos de classes sociais bem extremas.

Parte deles apresenta um maior conhecimento da linguagem, são mais participativos e se comprometem um pouco mais com o ensino. Pertencem a uma

classe social um pouco mais estabilizada financeiramente, mas não gostam de ler e somente escrevem para cumprir o pedido do professor. Outra parte dos alunos apresenta um grau de dificuldade um pouco mais acentuado. Alguns alunos residem na zona rural do município. Boa parte é filho de pais que não têm muito tempo para acompanhá-los em sua vida escolar e também não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola até a conclusão de seus estudos.

Os alunos oriundos da zona rural demonstram boa vontade de aprender algo que seja diferente e prazeroso. São alunos que necessitam de procedimentos didáticos diferenciados para que um mesmo assunto seja abordado; não têm o hábito de ler e tampouco gostam de produzir textos, pois acham muito difícil.

Esta pesquisa foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa. A duração total da pesquisa, incluindo os projetos de leitura e de produção escrita de contos fantásticos, foi de 45 horas aulas, aproximadamente 4 (quatro) meses – Agosto a Novembro – considerando uma aula por semana em cada turma.

Os dados foram colhidos por meio de observação dos alunos no desenvolvimento das atividades de leitura, anotações e gravações do professor-pesquisador e, ainda, por registro dos comentários dos alunos sobre o projeto, colhidos por meio de questionário de avaliação das atividades, ao final do processo. A análise dos dados foi feita de modo qualitativo e interpretativo, com base na fundamentação teórica expostas nos capítulos anteriores.

Inicialmente foi desenvolvido um trabalho de leitura para que os alunos fizessem o reconhecimento do gênero conto e pudessem localizar os elementos que o compõem, descobrissem nesse gênero o prazer pela leitura de narrativas curtas que despertam o mundo imaginário vivenciado pelos alunos. Foi necessária a leitura de contos com características diversas para que os alunos percebessem as diferenças que existem entre outros tipos de conto e o conto fantástico, podendo, assim, reinventar a sua trajetória de leitura e interpretação, uma vez que o texto literário constrói e faz a mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre o objeto e a imagem, autorizando, assim, a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis, presente na imaginação de cada leitor.

Em seguida, foi realizada a leitura e interpretação de 5 contos fantásticos, sendo um por semana. Os alunos foram agrupados em duplas devido ao grande número de participantes nesta pesquisa e tiveram a oportunidade de ler

individualmente e também em grupos para outros alunos do mesmo contexto escolar, alguns contos que acharam mais bonitos. Agindo assim, a escola pôde assumir o seu papel de mediadora de leitura e a gerenciadora do texto literário, proposto pelo CBC e pudemos avaliar a situação comunicativa dos alunos, uma possível afinidade com o gênero, bem como as variedades linguísticas presentes no gênero conto.

Os contos utilizados nesta pesquisa não foram utilizados como objetos de análise puramente estrutural, pois não configuram o foco do trabalho. Fez-se necessário, portanto, que os alunos conhecessem os elementos e os momentos da narrativa, para que pudessem estabelecer as relações de temporalidade que marcam o gênero discursivo em estudo.

Bakhtin (1995, p. 130) afirma que “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”. Daí a importância de permitir aos alunos o contato com textos variados, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita. E é também com esse propósito que esta pesquisa com o conto fantástico foi realizada, uma vez que este gênero interage com a realidade dos alunos e seguramente é pouco trabalhado, tornando-se um desafio para os professores de língua materna.

3.2 Os contos fantásticos e filmes utilizados no Projeto

Foram escolhidos quatro contos fantásticos e um filme com elementos fantásticos diferentes, para possibilitar os alunos ter uma ideia global das características desse gênero.

Para esta pesquisa foram utilizados os seguintes textos:

1º) **A Bela e a Fera** – Adaptação do conto dos Irmãos Grimm: a escolha deste conto deve-se a fato dele ser muito conhecido dos alunos, tanto na forma de texto escrito quanto na forma de filme em DVD. Para esta pesquisa foi utilizado apenas na versão escrita.

Trata-se de um conto que oscila entre o fantástico e o maravilhoso, levando o leitor a acreditar na possibilidade dos acontecimentos, o que, na concepção de

Todorov (2004, p.36), “é a fórmula que resume o fantástico”. O autor argumenta também que “a fé absoluta como a incredulidade total nos levam para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida”. Essa característica está clara no conto escolhido, visto que os alunos tendem a acreditar nos acontecimentos que são narrados, sem questioná-los.

Quanto ao contexto do maravilhoso, pode-se perceber que, além dos animais falarem, existe uma narrativa linear. Outra característica típica do maravilhoso que pode ser observada nesse texto é o sobrenatural, a presença de um narrador onisciente e ainda um “mundo de faz de conta”.

2º) **Os dragões** – É um texto que se enquadra na modalidade do fantástico puro. Sua escolha deve-se ao fato de apresentar todas as características do gênero, o que facilitou a leitura de outros exemplares. O autor, Murilo Rubião, um dos maiores nomes da literatura fantástica no Brasil, consegue compor, de forma delicada, uma narrativa simples com elementos que fogem ao cotidiano das pessoas, sem que, para isso, apele ao extremo do sobrenatural.

3º) **O homem de boné cinzento** - Esse texto, também de Murilo Rubião, foi escolhido com o mesmo propósito utilizado para a realização da leitura de *Os dragões*. Optamos por levar mais um texto que conseguisse reunir a maior quantidade de características do gênero discursivo em estudo. Outra razão da escolha foi o fato de poder apresentar aos alunos textos de um escritor que passou boa parte de sua infância nas mediações de nossa cidade. Ele é natural de Carmo de Minas, cidade que fica no Sul de Minas Gerais, localizada próxima à cidade em que foi realizada esta pesquisa.

Devido a essa proximidade geográfica, os alunos puderam relacionar partes do texto com o contexto de produção em que o texto está inserido e também estabelecer relação entre uma das características do fantástico, que foi vivenciado pelo autor e transposto para suas obras com muita naturalidade.

4º) **As Formigas** - Escrito por Lygia Fagundes Telles. Além das nuances fantásticas, a escolha desse texto teve também um olhar para as respectivas profissões das personagens centrais da trama. Nele há personagens simpáticos: duas primas se mudam para uma pensão cuja senhoria conta que uma antiga hóspede, estudante de medicina, deixara para trás uma caixa com ossos humanos -

ossos que são rearranjados pelas formigas do título. De estilo elegante, o conto tem um clima de horror de forma sutil, sem causar medo.

Algumas características do fantástico presente no texto são a personificação da casa, quase assustadora ao primeiro e último olhar, e a sugestão narrativa que brinca entre os opostos: do sonho à realidade. Apresenta uma narradora-protagonista que vivencia a história contada. Tem-se aqui perspectiva narrativa ou focalização da personagem principal, já que sua ótica direciona a ótica do leitor – característica marcante nos contos fantásticos.

5º) **Filme: Como treinar o seu dragão – Dream Works:** Na sua composição, há elementos fantásticos, que podem auxiliar muito a compreensão dos textos escritos e também possibilitar aos alunos uma melhor percepção do gênero discursivo em estudo, que aparece, de maneira bastante significativa, em vários filmes destinados ao público infanto-juvenil.

Nas palavras do crítico de cinema Fred Burle (2010):“com situações divertidas, personagens cativantes e sequências de ação excelentes, **Como Treinar o Seu Dragão** tornou-se um grande barato, o que deve agradar a todos os públicos”. Comenta ainda que o filme apresenta “uma trilha sonora excelente, com toda a grandiosidade e originalidade que um filme como este merece. No fim, ainda sobra espaço para uma boa dose de emoção, mas sem apelar para o choro fácil”.

3.3 A sequência didática para desenvolvimento do Projeto de Leitura de Contos Fantásticos

O Projeto de Leitura de Contos Fantásticos foi fundamentado nos procedimentos para estudos dos gêneros discursivos propostos por Lopes-Rossi (2006), nas orientações para o trabalho com leitura por meio de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); na proposta dos Conteúdos Básicos Comuns do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2007); nos procedimentos de leitura de gêneros discursivos sugeridos por Lopes-Rossi (2010) e nos procedimentos de leitura de contos de mistério sugeridos por Lopes-Rossi et al (2011). A partir desses fundamentos já explicitados nos capítulos anteriores, foram feitas as adaptações necessárias ao Projeto, de acordo com as especificidades do gênero discursivo conto fantástico.

Foi elaborada sequência didática para o desenvolvimento do Projeto de Leitura de Contos Fantásticos descrita a seguir.

1- Primeiro procedimento de leitura: levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre o conto fantástico

Iniciamos com uma conversa informal, realizada para estimular os alunos a falarem sobre o que sabiam a respeito de conto e conto fantástico. Esse procedimento foi realizado sem a presença do texto, a partir do seguinte questionamento:

- a) O que é um conto?
- b) O que caracteriza um conto como fantástico?
- c) Quem escreve contos fantásticos?
- d) Com que propósito? Qual o propósito comunicativo do conto fantástico?
- e) Com que base e quais informações o conto fantástico é produzido?
- f) Onde o conto fantástico circula?
- g) Como o conto é publicado? Por quem? Quem teria interesse em publicar essa literatura? E por qual razão?
- h) Quem lê conto fantástico? Por que o lê?
- i) Quais os temas possíveis abordados pelo conto fantástico?

Esse questionamento visa a atualizar ou proporcionar aos alunos conhecimentos sobre aspectos básicos das condições de produção e circulação do gênero discursivo conto fantástico. Pela perspectiva sócio-histórica de estudo dos gêneros discursivos adotada nesta pesquisa, esse nível de conhecimento inicial é indispensável para o desenvolvimento do projeto, pois dele dependem a compreensão dos elementos composicionais do gênero e a compreensão dos temas desenvolvidos no conto fantástico.

Para finalizar esta etapa da sequência didática, os alunos tiveram a oportunidade de ler um conto fantástico, para que pudessem perceber as características específicas do gênero.

Duração desta etapa:6 (seis) hora/aula.

2 - Segundo procedimento: Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) para apropriação das características típicas do gênero discursivo

Distribuímos entre os alunos um conto fantástico com ilustrações para que eles observassem os detalhes das imagens que focam elementos fantásticos e fizessem associações com o título do texto.

A turma, dividida em duplas, realizou oralmente as seguintes questões:

- a) Que texto é esse? Para que ele serve?
- b) Se observarmos o título, é possível saber qual é o assunto desse conto?
- c) De acordo com a ilustração, o que pode ter acontecido?

Essa leitura global tem por objetivo orientar uma primeira leitura rápida (leitura global) dos textos do gênero, explorando alguns elementos composicionais do gênero e suscitando a curiosidade dos alunos a respeito da história narrada no conto fantástico escolhido. Objetivamos, com esse procedimento inicial de leitura, que os alunos formulassem algumas hipóteses sobre o assunto do conto e estabelecessem como objetivo de leitura verificar se a história realmente aborda o que imaginaram que poderia ser.

Considerando a pouca leitura dos alunos, esse procedimento de exploração inicial do conto é uma maneira de dar-lhes parâmetros iniciais para uma leitura mais eficiente. Segundo Lopes-Rossi et al (2011), esse procedimento propicia ao aluno identificar o assunto do texto pelo título e com auxílio de materiais gráficos, como desenhos e ilustrações. Essa etapa contribui para que o aluno levante algumas hipóteses sobre a história.

A correção das respostas às três perguntas foi realizada oralmente, em conjunto com a turma e com a participação de todos. Esse procedimento termina com o convite à leitura do conto completo com alguns objetivos de leitura, expostos no procedimento a seguir.

A observação da coerência ou não entre o título e o desenho que ilustra a história proporciona um nível de compreensão mais crítico do texto porque é comum que o conto fantástico apresente essa relação muito acentuada.

Duração desta etapa: 6 (seis) hora/aula em cada turma. Um total de 18 (dezoito) hora/aula.

3 – Terceiro procedimento: Leitura completa com objetivos de leitura

Os alunos fizeram uma leitura completa do conto *A Bela e a Fera*, com os seguintes objetivos:

Responder, no caderno, às seguintes perguntas em relação ao conto fantástico lido:

- a) Como era o dia a dia das personagens?
- b) Qual é o elemento inusitado presente no texto?
- c) Qual o conflito desse conto?
- d) Qual foi o momento de maior tensão da história?
- e) O conflito se resolveu? De que maneira?
- f) Sua hipótese sobre a história se confirmou?

O objetivo dessas perguntas é focar os elementos básicos de uma narrativa. A identificação desses elementos na história lida garante que o aluno possa compreender o enredo do conto fantástico e conhecer seus elementos básicos necessários para a futura elaboração de seu próprio conto.

Duração desta etapa: 6 (seis) hora/aula.

4 – Quarto procedimento: objetivos de leitura detalhada

Os alunos responderam, por escrito, as duas perguntas abaixo (objetivos de leitura detalhada), fazendo uma leitura completa do conto ou de partes dele, de acordo com como julgaram necessário.

- a) Qual é o tema (ideia) central do texto?
- b) Que palavras ou expressões ajudam a criar o tom fantástico na história?

Conforme propõe Lopes-Rossi et al (2011), esse procedimento é importante para que o aluno faça a identificação do tema, faça inferências, estabeleça relações entre as partes do conto. Essas são habilidades de leitura, cujo desenvolvimento é esperado pelos documentos oficiais de ensino, são também cobradas por provas externas, como Prova Brasil.

Nesse ponto do Projeto, os alunos passaram para uma leitura mais crítica.

Duração desta etapa: 6 (seis) hora/aula.

5 – Quinto procedimento: leitura crítica do conto fantástico

Os alunos se posicionaram de maneira crítica respondendo, por escrito, às seguintes perguntas em relação ao conto fantástico lido:

- a) Você gostou da história? Gostaria de conhecer outros contos fantásticos?
- b) Você acha que esse conto poderia mesmo acontecer na realidade?
- c) Gostou do desfecho da história? Não gostou? Por quê? Você o mudaria?

A correção das respostas foi realizada oralmente sob a coordenação da professora, respeitando, para isso, opiniões divergentes. O importante é que o aluno saiba justificar sua opinião, o que também exige uma habilidade de linguagem importante.

Duração desta etapa: 6 (seis) hora/aula.

Para diversificar as aulas, utilizamos um filme em DVD. Para essa pesquisa, foi usado o filme “**Como treinar o seu dragão**”, da Dream Works.

Ao utilizar o filme em DVD 3D, além da exploração do elemento fantástico, o professor possibilita que o aluno estabeleça relações entre o verbal e o visual, desperte seu imaginário para os detalhes artísticos que enriquecem o filme e reconheça os elementos discursivos que são significativos para o gênero.

3.4 Resultados do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos

O projeto foi iniciado nas três turmas nos dias 10, 11 e 12 de agosto de 2011. Iniciamos com uma conversa informal sobre conto questionamos se eles sabiam o que era o conto. A maioria dos alunos das três turmas disse não saber o que é um conto.

Um aluno disse que “conto é contar”. A partir do verbo contar, exploramos o conhecimento dos alunos com perguntas sobre o ato de contar; até que um outro aluno disse se tratar “de um texto narrativo, com personagens principais e outros secundários, que narra uma história comum, geralmente não muito longo, como um livro, por exemplo”.

Aproveitando o contexto, lançamos mais um questionamento sobre o que seria um conto fantástico. A turma emudeceu e não houve resposta.

Utilizamos o quadro de giz para anotara palavra “fantástico” e pedimos que a turma se manifestasse, de maneira bem à vontade, que poderiam ir até o quadro para escrever um sinônimo, ou uma expressão talvez, sobre o que entendiam pelo adjetivo escrito. Após um momento de silêncio em toda a classe, talvez por medo ou por insegurança de falar e estar errado os alunos começaram a dar as possíveis significações para o termo. Fantástico na concepção dos alunos é: “maravilhoso”, “bonito”, “diferente”, “extravagante”, “inédito”, “legal”, “irreal”.

A partir dessa discussão, acrescentamos mais alguns significados, como “sobrenatural”, “que foge à realidade”... Explicamos então, que nossa pesquisa era sobre o conto que é fantástico. Um entusiasmo tomou conta dos alunos que começaram a questionar sobre vários textos que já conheciam para saber se se tratava de um contofantástico. Deram alguns exemplos de contos que na concepção deles seria fantástico.

Esclarecemos algumas diferenças entre o conto fantástico e o conto maravilhoso. Este, que sempre esteve presente nas poucas leituras que fizeram ao longo da vida escolar, foi muito citado pelos alunos durante nossa conversa informal.

Esse procedimento durou apenas 1(uma) hora aula, visto que todas as dúvidas foram solucionadas no desenvolver do diálogo que foi muito proveitoso. Os alunos participaram com muito interesse e ficaram satisfeitos ao saberem quais as diferenças entre o conto maravilhoso e fantástico. Para finalizar, pedimos que expusessem oralmente sobre o que acharam do projeto, se compreenderam o que realmente é o gênero conto fantástico e se estavam dispostos a participarem da pesquisa sobre esse assunto.

Dentre outros depoimentos, alguns resumem os dizeres da coletividade:

1. *Achava que todo conto com elementos estranhos era conhecido como simplesmente “conto”. Muito legal saber que eles são classificados de maneiras diferentes.*
2. *“Eu quero muito participar dessa pesquisa, pois acho que será muito bom conhecer esse tipo de texto”.*
3. *Se não for muito complicado para ler e entender, acho que será divertido. Eu não sabia que textos com personagens que não são reais são chamados de “conto fantástico”.*

4. *Entendi que o conto maravilhoso é um pouco diferente do conto fantástico. É legal conhecer as diferenças.*
5. *Não gosto muito desse tipo de texto, mas as aulas ficam bem diferentes e divertidas.*

Para iniciar a pesquisa, houve a necessidade de utilizarmos um conto, que oscila entre o maravilhoso e o fantástico (A Bela e a Fera). Utilizamos também um vídeo em DVD (Como treinar o seu dragão) para compor a introdução do assunto.

3.5 A leitura do conto 1 (A Bela e a Fera) - adaptação do conto dos irmãos Grimm

No segundo momento da nossa pesquisa, que foi realizada nos dias 17 e 18 de agosto, foi proposto aos alunos das três turmas que realizassem uma leitura de um conto com o objetivo de apropriarem das características típicas desse gênero discursivo.

Iniciamos a aula com uma conversa sobre o texto, a fim de que os alunos fizessem sua leitura global, para ativação de seu conhecimento prévio.

Entendemos como leitura global, conforme Lopes-Rossi (2011), aquela que o leitor consegue identificar as características composicionais do gênero, observando todos os elementos que compõem o gênero discursivo, sejam eles verbais ou não-verbais, com relação ao posicionamento e ao tamanho, como: título, texto, imagem, tamanho das letras ou qualquer outra característica que chame a atenção, e ainda, observar as características do suporte possível do gênero.

O texto “A Bela e a Fera”, que se configura como uma junção entre o maravilhoso e o fantástico, para que os alunos pudessem observar, a princípio, os detalhes de tudo que visualizavam, com bastante atenção. A escolha do texto foi proposital, para verificar se os alunos tinham assimilado a diferença entre o conto maravilhoso e o conto fantástico que havia sido discutido na aula anterior.

Após a observação de todos os detalhes do texto, responderam às perguntas já mencionadas no item 3.4 deste capítulo, que apresenta os procedimentos de pesquisa (sequência didática proposta para o desenvolvimento do projeto de leitura).

Nesta etapa da interpretação, alguns alunos não demonstraram muito interesse pelo texto. Ao questioná-los, um aluno disse estar cansado de assistir ao

filme “A Bela e a Fera”. Na oportunidade, aproveitamos para dizer que boa parte dos filmes que eles assistem foram antes textos lidos por milhares de pessoas. A partir desse comentário surgiram muitos nomes de filmes que eles gostavam, como por exemplo, *Shrek*, *Senhor dos Anéis*, *Harry Potter* e *As crônicas de Nárnia*¹⁹ – contos fantásticos, considerados clássicos da Literatura fantástica, que se tornaram campeões de bilheteria nos cinemas.

Discutimos então sobre o filme Harry Potter, sempre na perspectiva de aproximá-los dos elementos fantásticos que o filme retrata. Foi muito participativa a discussão. Eles apresentaram detalhes do filme que acharam mais interessantes, uns disseram que os filmes são bonitos; outros, que não gostavam, pois eram muito irreais.

A realização de atividade oral sempre gera um pouco de tumulto, mas tudo foi válido, visto que se trata de um procedimento que possibilitou que os alunos descobrissem as características do gênero e se interessassem pela leitura com o propósito responder às questões que lhe seriam propostas.

Voltamos ao texto para uma leitura completa, que segundo Lopes-Rossi (2011), contribui para que os alunos identifiquem os elementos básicos da narrativa de um conto fantástico.

Num segundo momento, as perguntas já descritas neste capítulo, no item 3.4, foram novamente apresentadas à classe no quadro de giz. Foram respondidas por escrito e corrigidas oralmente pela professora. Essa atividade foi importante, para perceber as dificuldades que os alunos apresentaram na identificação do enredo da narrativa. Poucos conseguiram delimitar os momentos que compõem essa narrativa. No entanto, ficou claro para eles qual era o tema do texto.

Passamos então à terceira etapa dos procedimentos de uma leitura mais detalhada do texto. Nesta etapa, conforme descreve Lopes-Rossi (2011), espera-se que o aluno perceba os elementos da narrativa com ênfase nas características do conto fantástico. Segundo a autora, nesta etapa dos procedimentos o aluno é levado a fazer inferências de sentido de palavra ou expressão, inferências de informações que estão implícitas no texto; estabelecer relações entre partes do texto. Consegue ainda, perceber a ironia ou o humor.

¹⁹ O Filme *As crônicas de Nárnia*, antes de se tornar filme, pertencia ao gênero conto fantástico.

Colocamos no quadro de giz as perguntas já delimitadas na sequência didática já mencionada anteriormente. Os alunos as responderam por escrito e coletivamente efetivamos a correção, oralmente com toda a turma.

Durante a correção, alguns alunos observaram que o texto apresentava marcas linguísticas não utilizadas em nossa região, como é o caso dos pronomes *teu* e *te*, e também as formas verbais que concordam com esses pronomes. Discutimos um pouco sobre essa variedade linguística, bem marcante nos estados do Sul do país.

Por fim, fizemos uma leitura crítica do texto, que foi realizada através das perguntas, já relacionadas neste capítulo, que foram respondidas por escrito pelos alunos. Para esse questionamento, além das perguntas descritas no item 3.4, acrescentamos mais duas:

- a) Você acha comum uma pessoa se apaixonar por alguém tão monstruoso quanto a Fera?
- b) O texto possibilitou alguma reflexão sobre o comportamento das pessoas em nossa sociedade?

Com esses questionamentos, durante a correção passamos a discutir sobre o preconceito que ainda existe entre pessoas e encerramos nossa aula.

Após a primeira aula pude perceber que essa faixa etária se identifica muito com certos elementos que compõem o gênero conto fantástico. As turmas, no geral, receberam bem a proposta e responderam às expectativas inicialmente estabelecidas pela professora.

A cópia do texto trabalhado consta nos anexos desta pesquisa (ANEXO 1).

3.6 Atividades de leitura do filme – *Como treinar o seu dragão*

Nos dias 22 e 23 de agosto optamos por levar uma leitura diferenciada para a turma. Assistimos ao filme ***Como treinar o seu dragão***, da Dream Works. Foi muito gratificante, porém deu um pouco mais de trabalho pelo fato de o filme apresentar alguns detalhes históricos que os alunos desconheciam. São informações relevantes para a compreensão do filme, por isso, optamos por fazê-las.

Iniciamos a aula explicando um pouco sobre o povo viking. Que o termo *viking* ou *viquingues* é habitualmente usado para se referir aos exploradores, guerreiros,

comerciantes e piratas nórdicos (escandinavos) que invadiram, exploraram e colonizaram grandes áreas da Europa e das ilhas do Atlântico Norte a partir do final do século VIII até meados do século XI. Esses *vikings* usavam seus famosos navios dragão para viajar do extremo oriente, como Constantinopla e o rio Volga, na Rússia, até o extremo ocidente, como a Islândia, Groenlândia e Terra Nova, e até o sul de Al-Andalus. Este período de expansão *viking* - conhecidos como a Era *Viking* - constitui uma parte importante da história medieval da Escandinávia, Grã-Bretanha, Irlanda e do resto da Europa em geral²⁰.

Foi um silêncio total. Os alunos pareciam descobrir algo inédito sobre alguns personagens que conheceriam no filme, que aqui resumo de maneira bem simples, apenas para esta escrita:

Na Ilha de Berk, lutar contra dragões é um estilo de vida. Por isso, o ponto de vista progressista e o senso de humor fora de padrão do adolescente *viking* Solução não combinam muito bem com sua tribo e o chefe dela, Stoico – por sinal, pai do menino. Quando Solução é inserido no Treino com Dragões com outros jovens *vikings*, enxerga a oportunidade de provar que tem o que é preciso para ser um guerreiro. Mas, ao se tornar amigo de um dragão ferido, seu mundo vira de cabeça para baixo, e o que teve início como a chance de Solução provar do que é capaz acaba virando uma oportunidade de criar um novo rumo para o futuro de toda a aldeia.

Após explicar sobre o povo *viking*, iniciamos uma conversa sobre o contexto histórico do filme, a fim de situá-los na história. Em seguida, apresentamos a capa do filme para que eles pudessem fazer uma leitura rápida dos detalhes mais relevantes, das cores, imagens e também se apropriassem das características do fantástico, levantando hipóteses sobre a história que veriam no filme.

Iniciamos o filme e, durante toda transmissão, não houve nenhum questionamento, nem mesmo barulho de conversa paralela - que talvez acontecesse em uma aula rotineira da turma. Foram 2 (duas) horas aulas em cada turma para aplicar o filme e mais 3 (três) para fazermos a sua interpretação.

Após o filme, no dia seguinte, iniciamos a aula com uma conversa bem descontraída sobre o filme a fim de percebermos o nível de compreensão da turma. Boa parte dos alunos disse ter entendido e gostado. Outra parte, não opinou. Um

²⁰ Essas informações foram extraídas do site www.wikipédia.org

aluno disse a seguinte frase: “Nunca vi um filme tão complicado em toda minha vida. Não entendi nada.” Nesse momento iniciamos uma discussão antes mesmo de levá-los diretamente à escrita.

Alguns comentários foram surgindo e a turma se encarregou de desenvolvê-los. Essa discussão foi proveitosa e todos tiveram uma boa noção do filme.

Passamos no quadro de giz algumas perguntas para que os alunos pudessem fazer uma leitura completa do filme. Essas perguntas já constam na sequência didática proposta no Capítulo 3 desta pesquisa, que foram adaptadas para *filme* no lugar de *texto*.

Essas atividades de interpretação foram muito bem aceitas pelos alunos, que demonstraram um encantamento diante das cenas vistas. No entanto, a maioria não conseguiu precisar a exata cena que marca o conflito da história. Nesse momento, relembramos os detalhes que os ajudaram nessa identificação e até mesmo alguns alunos que disseram não ter entendido o filme começaram a compreendê-lo. Alguns alunos, que conseguiram responder às questões mais rapidamente, por terem mais facilidade para compreender, se dispuseram a ajudar os colegas com maiores dificuldades. Em seguida, responderam por escrito às questões propostas, que foram corrigidas oralmente pela professora.

Em seguida, realizamos o terceiro procedimento para uma leitura mais detalhada de partes do filme, também com as atividades de interpretação que já foram propostas no Capítulo 3, em que descrevo uma sequência didática para leitura de contos fantásticos. Nessa etapa, o mais surpreendente foi a resposta da seguinte pergunta: *Qual é o elemento sobrenatural no filme?* Eles conseguiram relacionar os dragões sendo domesticados a essa resposta, mas alguns disseram que o povo *viking* também era sobrenatural, porque tinham uma aparência pré-histórica.

Discutimos um pouco sobre a arte que sempre marca os grandes filmes e passamos à última parte das atividades de interpretação. Esse quarto procedimento, denominado por Lopes-Rossi (2011) de Leitura crítica, é muito importante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos.

Escrevemos novamente algumas perguntas no quadro de giz e pedi que os alunos respondessem por escrito. Logo em seguida, corrigimos oralmente.

Durante essa correção, algumas das respostas apresentadas na sala sobre o desfecho do filme foram surpreendentes:

Segue a transcrição das respostas, algumas em partes, por conter toda a essência da resposta dada:

1. *“Achei o final muito legal, mas teve uma hora que pensei que o Soluço ia morrer...”*
2. *“Pensei que o povo viking desapareceria naquele confronto final...”*
3. *“Eu não mudaria o final. Foi muito divertido, apesar de cruel...”*
4. *(na íntegra) “Gostei do final pela seguinte razão: o filme trouxe pra gente uma verdadeira lição de vida. No início, temos um dragão, que mesmo sem parte da calda consegue se superar. No final, o personagem principal, o Soluço, também perde uma das pernas ao lutar para salvar seu povo. Mesmo assim, os dois conseguem ser felizes e nos ensinam ver a felicidade em pequenas coisas.”*

Essa última resposta nos conduz à responsabilidade de um professor na formação de um cidadão crítico e consciente. Como afirma Pietri (2009, p.14), “questionar o papel desempenhado pelo professor em seu trabalho significa questionar a responsabilidade que ele assume nas decisões sobre que práticas realizar em sala de aula”.

Essa atividade foi muito enriquecedora, contribuiu muito para a compreensão das características do gênero conto fantástico.

As ilustrações do filme constam nos anexos desta pesquisa (ANEXO 2).

3.7 A leitura do conto 2 - “Os dragões” (Murilo Rubião)

Nos dias 25 e 26 de agosto levamos um conto fantástico, de Murilo Rubião, um dos maiores escritores da literatura fantástica brasileira. Nosso objetivo com era saber se as turmas tinham assimilado algumas características do gênero e aprofundá-las com mais detalhes, mas de forma que a aprendizagem ocorresse de maneira espontânea.

Ao chegar à escola, antes mesmo de começar a aula, havia alguns alunos me esperando para saber qual seria a aula do dia. Após a turma se acomodar, explicamos que nossa aula seria de leitura e interpretação de texto. Distribuí o texto e fizemos uma leitura rápida das imagens e do título que apareciam nas cópias.

Logo um aluno disse: “*Professora, onde já se viu um dragão subir na torre da igreja!*”. Essa colocação nos fez retomar aqui uma das inúmeras definições que Todorov dá ao fantástico. Nas palavras do autor, “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2008, p. 31)

A partir de então, começamos um breve comentário sobre esses acontecimentos, que às vezes nos surpreendem, seja no texto escrito, em filmes ou em histórias que são contadas de geração em geração. A turma conseguiu se concentrar um pouco.

Passamos, então, ao segundo procedimento, com estabelecimento de objetivos para uma leitura completa do texto. As perguntas foram escritas no quadro de giz e, em seguida, a classe fez, silenciosamente, a leitura do texto. Em seguida, eles responderam, por escrito, às questões propostas, que foram corrigidas oralmente por mim.

Alguns alunos estavam um pouco mais familiarizados com o gênero. Durante as atividades, a maioria conseguiu identificar o conflito da história - que não é fácil para esses pequenos leitores que pouco leem. Ao fazer a identificação desse momento da narrativa, os alunos conseguiram entender melhor a história e passaram a interagir com o texto que estavam lendo.

Percebemos também que, ao identificar o conflito da história, eles demonstraram mais interesse para continuar respondendo às atividades. A reação de felicidade dos alunos ao descobrir e responder corretamente a uma questão mais complexa sobre esse conto fantástico nos faz retomar as palavras de Held (1980), ao dizer que o papel do fantástico não é dar receitas prontas de saber e de ação. Ainda que possam parecer tão exatas, compete ao aluno a descoberta. E, no caso desse texto, em especial, o início da história já configura o conflito. E é a partir dele que os fatos vão se desenvolvendo.

Após responderem todas as questões, fizemos a correção de maneira bem dinâmica e participativa.

Finalmente, fizemos a leitura crítica do texto. Fornecemos as perguntas, escritas novamente no quadro de giz para que eles respondessem. Esse procedimento foi realizado oralmente, por se tratar de nossa primeira aula de interpretação de um conto exclusivamente fantástico.

Ao analisarmos as anotações e a gravação da aula, percebemos o quanto a razão e a imaginação caminham juntas para esses pequenos leitores e como o conto fantástico contribui muito para essa junção. Esse gênero, que por muito tempo fora considerado literatura menor, pode contribuir, de maneira prazerosa, para formação de leitores, como defende Held (1980):

não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância. O que supõe, quase sempre possível, mediação adulto, diálogo. (p. 48)

A cópia do texto trabalhado consta nos anexos desta pesquisa (ANEXO 3).

3.8 A leitura do conto 3 “O homem do boné cinzento” – Murilo Rubião

Em 19 de setembro retornamos para mais uma aula de leitura e interpretação de texto de conto fantástico. Nesse dia, optamos por levar mais um conto fantástico do autor Murilo Rubião devido à boa aceitação do texto *Os dragões*, aplicado durante a aula anterior.

Para esta aula, utilizamos a sequência didática descrita no capítulo 3, item 3.3 desta pesquisa, a fim de percebermos se os alunos demonstravam uma maior compreensão das características do gênero conto fantástico.

Pelo fato dos resultados dessa atividade serem parecidos com os da atividade anterior, optamos por não descrevê-los, evitando tornar a redação desta seção repetitiva em relação à anterior.

Os alunos se envolveram na atividade e a realizaram com desenvoltura, já mostrando certa apropriação das características do conto fantástico. Não houve necessidade de adaptação de nenhuma questão em nenhum dos procedimentos e os alunos mostraram-se mais seguros na realização das atividades propostas.

A cópia do texto trabalhado consta nos anexos desta pesquisa (ANEXO 4).

3.9 A leitura do conto 4 “As formigas” – Lygia Fagundes Telles

Nos dias 26 e 27/09 aplicamos mais um conto fantástico – *As formigas*, de Lygia Fagundes Telles – que foi lido e interpretado nas três turmas do 6º ano do EF.

Após entregar as cópias do texto aos alunos, iniciamos um debate sobre os aspectos visuais do texto, como título e as imagens, para ativar os conhecimentos

prévios dos alunos, como propõe Lopes-Rossi (2002). Conversamos um pouco sobre a autora, que era conhecida de alguns poucos alunos; de outros, nem tanto.

A partir desse levantamento, seguimos a sequência didática proposta para esta pesquisa, já detalhada no capítulo 2.

Ao encerrarmos esta etapa da pesquisa percebemos a importância da troca de experiências entre os alunos, o que nas palavras de Cosson (2011) é chamada de “condução organizada”. Segundo o autor,

é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2011, p.66)

Os alunos demonstraram um encantamento diante do texto “As formigas”. Já dominavam as características do gênero e conseguiram interpretar com facilidade as questões propostas na sequência didática deste capítulo. Solicitaram que tivéssemos mais uma aula com leitura de outros textos do gênero, o que não foi possível devido ao pouco tempo para o término letivo das aulas.

A cópia do texto trabalhado consta nos anexos desta pesquisa (ANEXO 5).

3.10 Conclusão do capítulo

A leitura de contos fantásticos despertou nos alunos pré-adolescentes o interesse e a participação nas aulas de leitura. Os avanços foram gradativos, porém e muito compensadores. A maioria dos alunos, como já mencionado anteriormente, não possui hábito de leitura. Boa parte se recusava a frequentar a biblioteca. Achava cansativa e pouco interessante a leitura dos textos didáticos trazidos pela professora.

Percebemos que a sequência didática proposta nesta pesquisa atende às necessidades estabelecidas pelos documentos oficiais que embasam este trabalho. Consegue, de maneira lúdica e descontraída, proporcionar um ambiente que vise à formação do leitor proficiente.

Essas atividades de leitura e a apropriação pelos alunos das características do conto fantástico, além de contribuírem para o desenvolvimento de habilidades de leitura, também proporcionaram a base de conhecimento para o projeto de produção

escrita, que foi desenvolvido nas aulas seguintes. O capítulo 4, a seguir, apresentará os procedimentos e resultados dessa última etapa da pesquisa.

CAPÍTULO 4

O PROJETO DE PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS FANTÁSTICOS

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta o contexto de desenvolvimento desta pesquisa, que se configurou como uma pesquisa-ação; os procedimentos da pesquisa referentes à sequência didática proposta para o desenvolvimento do Projeto de Produção escrita de Contos Fantásticos em 3 salas de 6º Ano do Ensino Fundamental; e os resultados desse projeto de produção escrita. Apresentam-se, assim, os resultados da pesquisa referentes ao objetivo específico: desenvolver um projeto de produção escrita de contos fantásticos com os alunos.

4.1 A sequência didática para desenvolvimento do Projeto de Produção escrita de Contos Fantásticos

O Projeto de Produção Escrita de Contos Fantásticos foi fundamentado nos procedimentos para estudos dos gêneros discursivos propostos nos PCN (BRASIL, 1989), nas orientações para o trabalho com produção escrita por meio de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como suas releituras; na proposta dos Conteúdos Básicos Comuns do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2008).

A sequência didática para a produção escrita se baseia também na proposta de análise dos gêneros discursivos com relação aos movimentos retóricos do texto, conforme proposto por Swales (2009). Os *movimentos retóricos* do conto fantástico foram definidos com base na fundamentação teórica sobre estruturas narrativas, particularmente propostas por Todorov (2008).

A partir desses fundamentos já explicitados no Capítulo 2, foram feitas as adaptações necessárias ao Projeto de produção escrita, de acordo com as especificidades do gênero discursivo conto fantástico.

Para realização do Projeto de produção escrita de Contos Fantásticos foi elaborada uma sequência didática, detalhada neste capítulo. Para essa sequência,

procuramos oferecer aos alunos instruções para a produção, supondo os passos que um autor proficiente seguiria.

Vale lembrar que os alunos já conheciam os movimentos retóricos do conto fantástico desde o desenvolvimento da primeira parte do projeto, referente à leitura dos contos. A sequência didática de produção escrita do conto fantástico consiste de 6 etapas, explicitadas a seguir.

Sequência didática para produção escrita de Contos Fantásticos

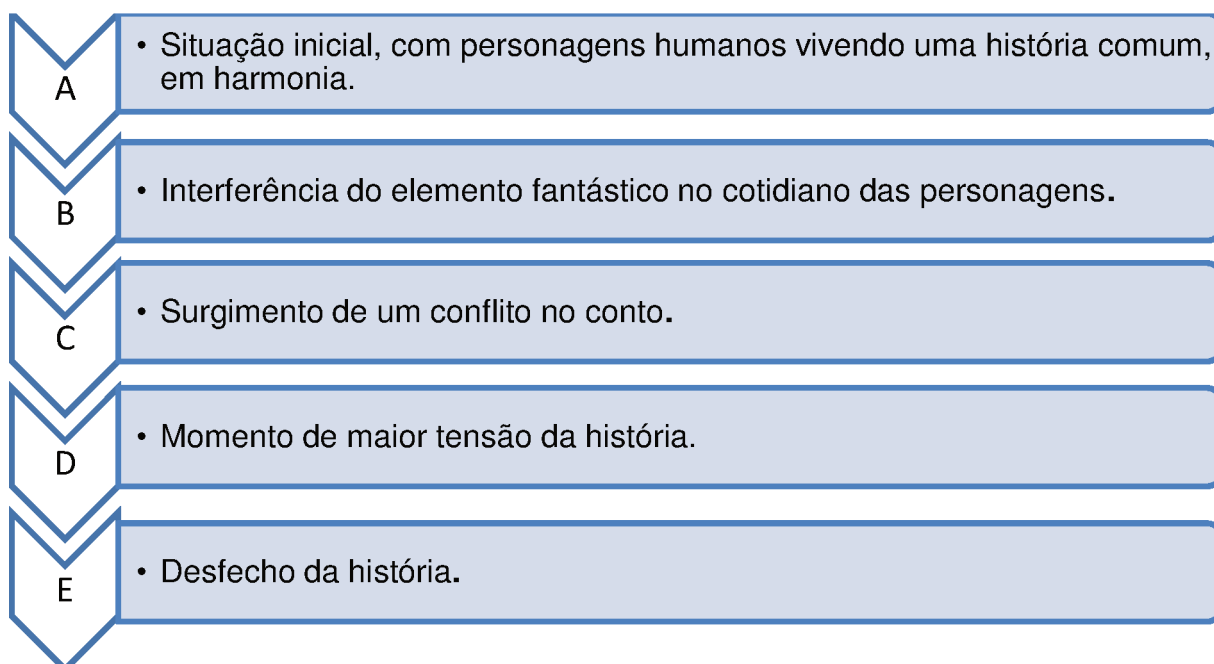
1ª Etapa – planejamento do texto escrito

Essa etapa do planejamento do texto é decorrente das características do gênero conto fantástico e também da estrutura narrativa que o gênero apresenta. Deve ser realizada coletivamente para geração de ideias, para uma revisão do que os alunos já assimilaram para, posteriormente, cada aluno escolher os elementos que comporão seu texto.

Os momentos da narrativa (estrutura do conto fantástico) são revistos com o objetivo de levar o aluno a uma percepção do todo que compõe uma narrativa, particularmente as características do gênero conto fantástico, para verificar se assimilaram as particularidades essenciais contempladas nas atividades de leitura do gênero. Faz-se necessário que o professor tenha a convicção de que os alunos compreendem as especificidades do gênero em estudo, para solicitar uma primeira versão do texto. Nesta pesquisa, devido ao grande número de alunos envolvidos, o conto foi produzido em duplas.

A estrutura do conto fantástico a seguir deve ser usada apenas como referência, para que os alunos percebam uma das possíveis estruturas admitidas no conto e para que tenham uma maior segurança na produção. Os itens a seguir podem ser impressos e distribuídos aos alunos.

Estrutura do conto fantástico:



Esse esquema não configura um protótipo do gênero discursivo conto fantástico. Serve apenas como modelo para o aluno desenvolver sua produção escrita. Mesmo porque, partilhando das ideias de Perrone-Moisés (2008), ao prefaciar a obra de Todorov (2008), acreditamos que não existe um padrão específico para a produção do gênero Conto Fantástico. Segundo a autora,

Aquilo que fica para fora do molde é o específico, o elemento gerador de transformações ulteriores. Cada grande obra literária supera o modelo anterior de seu gênero e estabelece outro, à luz do qual serão examinadas as obras seguintes; e assim por diante. *O modelo, portanto, nunca é definitivo.*[grifo nosso] [...] O modelo ideal é aquele que tenha algumas traves mestras, mas ofereça ao mesmo tempo flexibilidade, para poder variar no momento da aplicação e ser capaz de revelar tanto o repetido quanto o novo. (PERRONE-MOISÉS, 2008. p.11)

Para nossos alunos, esse modelo de estrutura serve como “algumas traves mestras”, considerando também a opinião de Swales (2009), comentada no capítulo 2, de que a maioria das pessoas necessita de algum tipo de suporte para desenvolver, de forma adequada, seus textos.

2ª Etapa - Primeira versão do conto

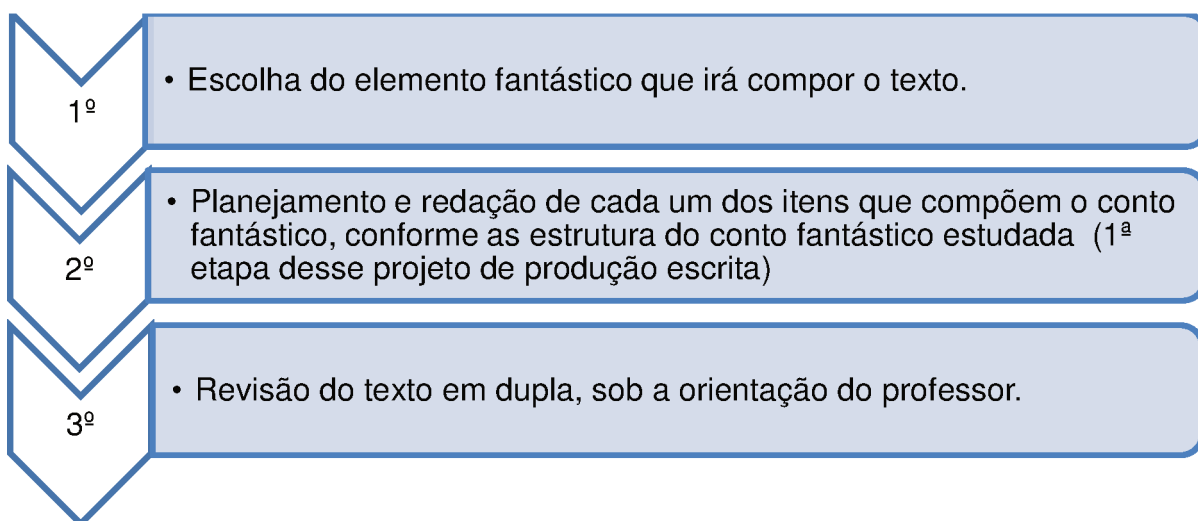
A partir desta segunda etapa, as atividades de produção escrita podem ser realizadas em duplas, valorizando, assim, a interação entre os alunos e também

devido ao grande número de alunos envolvidos na pesquisa. Espera-se que os alunos consigam seguir, mesmo que de maneira parcial, as instruções que lhes forem dadas.

Na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), produzir texto deve ser a motivação, uma vez que a escrita é uma ação cooperativa entre os interlocutores. A produção, seja ela oral ou escrita, é realizada com propósitos sociais, cabendo ao professor inseri-la em contextos mais amplos e complexos antes de considerá-la insuficiente. Segundo os autores, o sucesso dos alunos nessa primeira produção é parcial, mas muito importante para que o professor perceba as “capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (2004, p. 101). Somente assim, o professor poderá intervir melhor no processo e saber qual caminha seguir.

Após ficar claro para os alunos que gênero será produzido, bem como suas características e uma possível estrutura, deve-se solicitar que iniciem a produção escrita de um conto fantástico seguindo as instruções a seguir:

Instruções para a redação da primeira versão do conto fantástico



3ª Etapa – Correção colaborativa da professora e dos colegas

Para a realização deste terceiro procedimento, os objetivos de uma correção colaborativa devem ser esclarecidos, visando à troca de experiência, ao

companheirismo entre os envolvidos e à responsabilidade dos envolvidos nesse processo.

Esse momento de avaliação, como defende Antunes (2009), deve ser convertido “num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino-aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido” (p. 159).

As produções escritas devem ser trocadas entre os colegas de classe para juntamente com a professora, efetivarem as correções com base nas características do gênero em estudo que já foram apresentadas no projeto de leitura do conto fantástico, na estrutura que o compõe e também nas regras gramaticais que já dominam.

Para essa correção colaborativa, os alunos devem ser orientados a manter uma atitude positiva e respeitosa ao corrigir os textos dos colegas.

Durante essa etapa, os alunos têm um momento para discutir alguns detalhes importantes e relevantes para o conto fantástico, como, por exemplo, suas características, se estão ou não bem definidas no texto lido. Após efetivarem a correção eles fazem algumas sugestões com anotações no final do texto.

4ª Etapa – Nova versão do texto

Neste quarto procedimento, espera-se que os alunos, durante a reescrita de seus textos, consigam adaptar as sugestões feitas pelos colegas e professor na etapa anterior. Para isso, é importante que eles percebam a validade das correções realizadas e constatem a possibilidade de melhorar seu texto, ampliando seu vocabulário e percebendo a grandeza da produção textual.

Partilhando das ideias de Antunes (2009), lembramos que se faz necessário que o professor desenvolva no aluno “a autonomia, que requer procura crítica, autoavaliação, levantamento de hipóteses, busca da melhor alternativa” (p.163), pois somente assim é possível empreender qualquer aprendizagem. E é com esse propósito que o professor deve realizar esta etapa do projeto de produção escrita dos alunos.

A partir dessa etapa, o aluno deve perceber que seu texto está melhorando a cada momento e que isso é muito significativo para um produtor de textos. Os

alunos realizam a nova versão do texto em sala de aula, novamente em duplas, e entregam para as correções.

5ª Etapa - Correção realizada pela professora

Retomando as palavras de Antunes,

a avaliação, como o tudo mais, é antes de tudo uma questão de concepção e não uma questão de técnica. Daí a conveniência de o professor pensar, observar, descobrir, em cada momento a maneira mais adequada contribuir para que seu aluno cresça na aquisição de sua competência comunicativa; de, sobretudo, estimular, encorajar, deixar os alunos com uma vontade grande de aprender, sentindo-se para isso perfeitamente capacitado e, por isso, inteiramente gratificado. (ANTUNES, 2009. p.165)

Nesse contexto, fica evidente qual deve ser a postura do professor diante dos textos produzidos pelos alunos – ser facilitador do ensino-aprendizagem. A tradicional “caça aos erros” serve tão somente para inibir os alunos e em nada contribui para o seu desenvolvimento.

No cumprimento dessa etapa, devem ser realizadas todas as correções aplicáveis ao texto escrito do gênero discursivo conto fantástico.

6ª Etapa – Versão final do texto escrito e confecção do livro de contos

Com esta sexta etapa, objetiva-se que o aluno tenha assimilado a importância da produção escrita realizada com propósitos sociocomunicativos. Que ele perceba o prazer da produção escrita, realizada em parceria com o colega, que de maneira interativa participe ativamente da construção e correção do texto.

Para esta pesquisa, houve avaliação somativa do texto produzido, que foi feita pela professora titular das respectivas classes que fizeram parte desta pesquisa. Essa professora optou por atribuir parte da distribuição dos pontos destinados ao bimestre a essa última versão do texto.

Em módulos didáticos do dia-a-dia, o professor deverá utilizar apenas esta última versão para esse tipo de avaliação. Para sua efetivação, é importante que se apresente aos alunos quais serão os critérios avaliativos.

Nesse contexto, concordamos com Koch (2003) ao afirmar que a produção escrita é uma atividade consciente, que exige criatividade, mas que depende das

estratégias de ação que o professor utiliza para alcançar seus objetivos. Segundo a autora, a atividade escrita é “uma atividade intencional que o falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal” (p. 26).

As produções finais dos alunos devem ser divulgadas para a comunidade escolar, o que contribui para valorização dessas produções e serve de incentivo aos alunos, que apesar da pouca prática escrita, conseguem escrever seus textos com as características e a estrutura que o gênero discursivo exige.

4.2 Resultados do desenvolvimento do projeto de produção escrita de contos fantásticos

4.2.1 -Planejamento da produção do textual

No dia 28 de outubro, iniciamos o projeto de produção escrita nas respectivas salas de 6º anos do EF (turmas **A**, **B** e **D**). Para esse planejamento, ocupamos apenas 1/hora aula em cada turma.

Fizemos, em conjunto, o planejamento do texto que os alunos iriam produzir na aula seguinte. Fizemos uma retomada dos textos que haviam sido lidos durante o projeto de leitura do gênero Conto fantástico.

A princípio, relembamos as características do gênero para verificar sua apropriação com segurança. Esse procedimento foi bem descontraído, a fim de todos falassem, dessem opiniões e sugestões sobre os textos, sempre frisando as características essenciais do gênero.

Em seguida, realizamos as anotações das características do gênero no quadro de giz para que todos anotassem. Passamos então à estrutura do conto, os elementos de sua composição e os momentos da narrativa, possibilitando ao aluno perceber a importância do esquema das narrativas.

Os alunos mostraram-se bem interessados. Ao final da aula, percebemos que os alunos conseguiram assimilar, de forma bem natural, as especificidades do gênero, e combinamos que a primeira versão do texto ficaria para a próxima aula.

Foi uma aula muito significativa. Notamos que os alunos têm mesmo o interesse por narrativas que fogem à sua realidade, o que nos faz lembrar as palavras de Possenti (2010, p. 33) ao dizer que

desde sempre, o que mais me fascina são as narrativas (detesto manuais...), as histórias bem contadas – ainda me lembro de um tio que era uma espécie de mestre do suspense, contando histórias que tiravam meu sono, porque em geral envolviam fantasmas ou animais selvagens, mas que eu ouvia embasbacado.

Concluimos que esse procedimento de planejamento do texto é muito importante para que os alunos revejam as características do gênero discursivo em estudo e consigam produzir seus próprios textos com mais segurança. Constatamos que a literatura se configura como uma possibilidade real e concreta de inserção das crianças e adolescentes no universo mágico da leitura e da produção escrita.

4.2.2 - Primeira versão do conto

No dia 1º de novembro, retornamos à escola para dar continuidade ao trabalho de produção escrita nas três turmas que participam da pesquisa. Os alunos estavam um pouco ansiosos, pois não queriam errar, ou seja, manifestavam uma característica típica de alunos que produzem seus textos com o único propósito de “tirar notas”.

Ao dar início a mais uma aula, reafirmando o compromisso de que esta pesquisa não tem como objetivo expor erros de nenhum aluno e tão pouco criticar os pequenos produtores de textos, explicamos que os textos passariam por uma sequência didática de produção escrita e que no final eles escreveriam uma última versão para compor o livro de contos.

Fizemos no quadro uma sequência didática em forma de esquema, bem parecido ao que já consta no capítulo 2 desta pesquisa, a fim de esclarecer alguns questionamentos da turma sobre quais etapas envolveriam o projeto de produção escrita.

Em seguida os alunos foram agrupados em duplas, e cada dupla produziu a primeira versão do texto. Esse procedimento foi possível nas turmas **A** e **B**.

Ao dar início ao mesmo procedimento na turma **D**, foi preciso rever as características, que já haviam sido trabalhadas na aula anterior, juntamente com eles no quadro de giz. Os alunos estavam com dificuldades para delimitar quais

eram as características que pertenciam ao gênero conto maravilhoso e quais, ao conto fantástico.

Após uma breve revisão, eles produziram a 1ª versão do texto. Para a produção da primeira versão do conto procuramos deixá-los à vontade para todo questionamento. Atendemos aos questionamentos que surgiam no decorrer da aula, procurando orientá-los sempre com base nas características do gênero.

Boa parte da sala conseguiu produzir o texto no limite da aula e alguns poucos alunos ficaram de se encontrar após o término das aulas para terminarem em casa e entregar no dia seguinte.

Alguns alunos, por estarem em duplas, ficaram mais à vontade para interagir entre si, confirmando, assim, os dizeres de Antunes (2009), ao afirmar que “numa interação [...] o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas decisões”. (p.45)

Nesse contexto, concluímos que a escrita pode ser tão dialógica, tão dinâmica e passiva de uma negociação quanto a fala. Essa relação possibilitou um maior envolvimento dos sujeitos que compõem esta pesquisa, das informações que possuíam e das intenções que eles tinham ao produzir seus textos.

4.2.3 – Momento da correção colaborativa

Nos dias 08 e 10 de novembro, mais um procedimento desta pesquisa foi realizado. Após cumprimentar os alunos, esclarecemos sobre a primeira correção dos textos produzidos e que seria importante que todos participassem de maneira consciente. Reforçamos a importância da colaboração de todos nesse processo.

Uma aluna questionou se era para marcar os erros com caneta vermelha. Achamos oportuno o questionamento para explicar sob quais critérios eles fariam a avaliação dos textos. Os alunos seguiram as orientações dadas para a correção, baseando-se nas características próprias do gênero, em sua estrutura, nos elementos que o compõe e no conhecimento gramatical que possuem.

Retomamos aqui as palavras de Antunes (2009, p. 161), ao afirmar que “o fato de o professor, diante dos trabalhos dos alunos, ter apenas que procurar os erros tornou-se uma coisa tão natural que o termo consagrado para essa leitura do

professor é “corrigir”. Na observação da autora, é tão comum essa prática que o próprio aluno já sabe que “corrigir” é “caçar os erros”.

Esclarecemos que para corrigir os textos precisava haver parceria entre os colegas da classe, que eles poderiam, sim, grifar as palavras escritas erradas, mas que a correção não se limitaria a esse procedimento apenas.

Em seguida, distribuimos uma folha impressa, com o esquema do conto, para que os alunos o usassem como critério para verificar se o conto do colega contemplava todas as partes que haviam sido trabalhadas, suas características e os elementos que o compõe. Trata-se de uma representação gráfica do que já havia sido discutido no momento do planejamento do texto e já descrita neste capítulo.

Notamos que alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade, mas aos poucos, a correção foi acontecendo como era previsto. Eles trocavam ideias entre si para saber o que poderiam escrever como observação no texto que estavam corrigindo. Foi um momento de aprendizado para todos os envolvidos na pesquisa.

Percebemos que nossos alunos podem e devem contribuir para o ensino-aprendizagem de maneira muito significativa. Trabalhar a linguagem não se resume em ler um texto para interpretar as atividades propostas. Uma mudança de postura nos procedimentos adotados é o grande diferencial para uma aprendizagem efetiva.

4.2.4 A reescrita do texto

No dia 16/11, levamos a primeira versão dos textos, corrigidos por mim e pelos colegas da classe de forma colaborativa, para que alunos observassem o que estava bom, o que precisava ser melhorado.

Retornando à Escola, procuramos a atual professora de Língua Portuguesa das turmas para saber se ela tinha interesse em avaliar a versão final do texto escrito dos alunos. Ficou certo, entre ela e as respectivas turmas, que a versão final do texto teria uma avaliação somativa.

Em seguida, cada dupla recebeu seu texto com as anotações feitas pelos colegas a fim de que pudesse reescrevê-lo. Nosso objetivo nesse procedimento é possibilitar que os alunos percebam e consigam fazer alterações, mesmo que não sugeridas pelos colegas que efetuaram a correção de seu texto.

4.2.5 Correção feita pela professora

Ao corrigir os textos verificamos que alguns alunos não mantiveram a estrutura inicialmente apresentada. Alguns textos, antes mesmo de apresentar a situação inicial, de equilíbrio do conto, iniciavam com o conflito que foi se desenvolvendo ao longo do texto. Esse critério de escrita, segundo Todorov (2009), é aceito, visto que o conto fantástico não tem necessariamente que seguir a uma única estrutura.

As correções foram realizadas dentro dos critérios anteriormente estabelecidos em conjunto com os alunos. Objetivamos focar nas características que determinam o gênero conto fantástico, mas também fizemos as correções ortográficas e semânticas que se fizeram necessárias.

As correções gramaticais foram feitas, propositalmente, com caneta vermelha, no próprio texto, com a intenção de perceber se ainda persiste a noção de “caça aos erros”, defendida por Antunes (2009). A fim de perceber a reação dos alunos diante de um texto com grifos e correções nessa cor. As demais observações que dizem respeito à estrutura e às características próprias do conto fantástico optamos por digitá-las e entregar, individualmente a cada aluno.

De modo geral, os objetivos dessa pesquisa foram amplamente alcançados. Foi possível perceber um grande avanço na produção escrita dos alunos, que em outras situações sempre se recusavam a produzir textos. Esse comportamento dos alunos, ao aceitarem o desafio de participarem ativamente desta pesquisa, é de grande importância para que o professor possa refletir sobre suas práticas docentes e redirecionar suas aulas com planejamento e objetivos que realmente atendam às necessidades das turmas nas quais trabalha.

4.2.6 Escrita final do texto e confecção do livro de contos

No dia 28 de novembro, retornamos à escola com os textos corrigidos para que todos os alunos fizessem a versão final dos contos fantásticos. Foram aulas de grandes expectativas. Os alunos, ainda no pátio da escola, queriam saber se tinham errado muito. A noção de erro caminha juntamente com os alunos. Errar pressupõe, na concepção dos alunos, a rejeição de sua produção escrita.

Os alunos foram agrupados para escreverem a versão final do texto escrito. Nesse momento, nós, professores, assumimos um papel muito relevante para a concepção de erro ou de acerto admitida pelos alunos, uma vez que, para eles, escrever um bom texto é não ter nenhuma correção ortográfica marcada no texto.

Após todos olharem seus textos e também os textos dos demais colegas da sala, ficaram ansiosos por verificar quem havia cometido mais erros. Nesse instante, houve um princípio de agitação e foi necessário esperar que a turma silenciasse para entender o propósito da correção que foi efetuada e como seria o próximo procedimento da turma em relação à última versão do texto.

Em seguida, esclarecemos sobre a importância da produção de um texto com objetivos estabelecidos, com fins específicos, com um leitor real para ler os textos produzidos. A partir de então, as fichas com as anotações que havíamos digitado sobre cada texto foi entregue a seus respectivos autores. Nesse instante algumas duplas, em todas as salas, fizeram alguns questionamentos:

1. *Professora, nós erramos mais ainda? (turma A)*
2. *Aposto que meu texto não vai servir. (turma B)*
3. *Só falta você [a professora] dizer que a gente tem que escrever tudo de novo. (turma D)*
4. *Meu texto ficou bom, professora? Quero participar do livro de contos [...] Será que passei na avaliação? (turma D)*

Esses e outros comentários foram surgindo simultaneamente, até que se acalmaram e retomamos à aula. Após a leitura das observações, as duplas fizeram algumas considerações sobre o projeto, no que diz respeito à correção do texto. A partir de então, as duplas realizaram a reescrita dos textos, que foram digitados, retornaram para serem ilustrados e agrupados em um livro de contos fantásticos.

4.2.7 – Ilustração e lançamento do livro de contos

Ao iniciarmos o ano letivo de 2012, retornei à escola para que as turmas do 6º ano A, B e D com os textos digitados para que eles fizessem a ilustração de seus contos. Foi um momento muito especial da pesquisa, pois os desenhos foram realizados no pátio da escola, em mesas grandes que comportavam de dez a quinze

alunos em cada, o que possibilitou a troca de ideias e opiniões sobre o que desenhar para cada texto.

Os alunos ficaram bem à vontade durante as 2 (duas) horas aulas que foram destinadas à ilustração.

Foi realizada uma exposição em um mural da escola. Toda a escola teve a oportunidade de visitá-la e fazer questionamentos sobre os textos. Durante essa exposição os alunos aproveitaram para esclarecer aos visitantes as possíveis dúvidas sobre o conto fantástico, sua origem, estrutura e elementos que o caracterizam. Eles vivenciaram, com atividades concretas, o prazer da escrita.

Por fim, chegamos ao auge de nossa pesquisa. As produções feitas pelos alunos fizeram parte de um livro de contos fantásticos que foi impresso em gráfica e lançado em uma tarde de autógrafos na própria escola.

Cada aluno recebeu um exemplar do livro produzido e impresso em gráfica, que foi custeado com patrocínio de alguns comerciantes da cidade onde esta pesquisa foi realizada. Para essa comemoração, contamos com a presença de diversas pessoas da sociedade, familiares dos alunos e profissionais da educação que nos prestigiaram trazendo alunos de outras escolas para apreciar as produções dos alunos. Doamos um exemplar para cada escola da cidade a fim de incentivar a leitura e a produção escrita de outros alunos do Ensino Fundamental.

A finalização do projeto nos trouxe a certeza de que o ensino de leitura e produção de textos não configura um obstáculo para o professor se este se dispuser a trabalhar os gêneros discursivos em suas especificidades, com o propósito de formar bons leitores e bons produtores de texto a partir desse gênero.

A cópia de alguns textos que compõem o livro de contos fantásticos consta nos anexos desta pesquisa (ANEXO 6). Optamos por não colocar todos devido ao grande número de páginas.

4.3 Conclusão do capítulo

De modo geral, a sequência didática para a produção escrita do conto fantástico que propusemos foi bem recebida pelos alunos. Acreditamos que essa sequência preenche de forma significativa os objetivos estabelecidos nos documentos oficiais nos quais estamos ancorados.

Os alunos, apesar do pouco hábito de ler e escrever, sentiram-se mais motivados para produzir seus próprios contos, sentindo-se mais autônomos para escrevê-los. Assimilaram com muita naturalidade as características do gênero, bem como os momentos e os elementos que compõem uma narrativa.

A sequência didática de produção de texto foi eficiente, pois permitiu aos alunos trabalhar em grupos, trocar experiências com os demais colegas de classe, rever seus próprios textos e reescrevê-los em definitivo para fazerem parte de um livro de contos fantásticos que foi escrito e ilustrados por eles mesmos. Ao produzirem seus textos, os alunos, que já conheciam as características do gênero e sua estrutura, puderam utilizá-las de maneira prazerosa em sua escrita.

Contudo, nem todos quiseram participar da produção do livro de contos e, mesmo tendo produzido seus textos, pediram para não incluí-los porque não queriam ilustrá-los, alegando falta de criatividade. Essa situação ocorreu com dois textos apenas. Acreditamos melhor atender à solicitação e os respectivos textos, sem ilustração, foram fixados no mural da escola, juntamente com os demais que compuseram o livro de contos fantásticos.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa foi motivada pelo contexto de dificuldades observado para as práticas de leitura e produção escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Os alunos sujeitos desta pesquisa apresentavam dificuldades para ler e interpretar pequenos textos, não tinham motivação para produzir seus próprios textos devido à herança de um sistema educacional marcado por problemas diversos, descritos em muitas pesquisas, e também pela falta de hábitos próprios de leitura. Conseqüentemente, a maioria desses alunos não demonstrava interesse por atividades que exigiam leitura e escrita de textos. Esses problemas sempre trazem grandes preocupações, tanto para os professores de Língua Portuguesa, quanto para estudiosos da linguagem que vêm desenvolvendo pesquisas sobre esse tema.

Baseando-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e nos Conteúdos Básicos Curriculares (MINAS GERAIS, 2007), que recomendam um trabalho com gêneros discursivos a fim de ajudar o aluno a melhorar sua competência para o bom desempenho da linguagem dentro e fora da escola, qualificando-o para a vida em sociedade tornando-se capaz de competir em situação de igualdade com os demais sujeitos que julgam ter o domínio social da língua, estabeleceu-se como objetivo desta pesquisa desenvolver com os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental um trabalho com o gênero discursivo conto fantástico. Especificamente, os objetivos desta pesquisa foram: 1) ampliar o gosto e o prazer pela leitura de textos com elementos que fogem à realidade – contos fantásticos; 2) desenvolver um projeto de produção escrita de contos fantásticos com os alunos; 3) promover a divulgação da produção dos alunos.

A observação dos resultados das várias etapas do projeto, a partir da fundamentação teórica adotada, permite-nos concluir que, no início, houve um receio dos alunos diante do novo gênero discursivo que estavam conhecendo. Apresentaram algumas dificuldades para assimilar as características do gênero, mas foram, gradativamente, se apropriando do gênero com facilidade, demonstrando interesse diante das atividades de leitura e de produção de texto que foram propostas.

Desde o início da aplicação desta pesquisa, a nossa preocupação centrou-se em possibilitar que os alunos desenvolvessem suas habilidades de leitura, sendo protagonistas de seu próprio texto escrito. Procuramos desenvolver as sequências didáticas, apresentadas nos capítulos 3 e 4, dando o máximo de autonomia ao aluno.

A sequência didática de leitura elaborada com o propósito de que os alunos se apropriassem das principais características do gênero discursivo conto fantástico mostrou-se muito eficiente. Atende às necessidades estabelecidas pelos documentos oficiais que embasam este trabalho. Consegue, de maneira lúdica e descontraída, proporcionar um ambiente que vise à formação do leitor proficiente.

As questões propostas para serem respondidas, algumas oralmente, outras, por escrito, bem como as questões de leitura completa e leitura detalhada, contribuíram para o melhor aproveitamento da prática docente e da compreensão por parte dos alunos.

A sequência didática de produção de texto foi muito significativa, pois permitiu aos alunos trabalhar em grupos, trocar experiências com os demais colegas de classe, rever seus próprios textos e reescrevê-los em definitivo para fazerem parte de um livro de contos fantásticos que foi escrito e ilustrado por eles mesmos. Ao produzirem seus textos, os alunos, que já se apropriavam das características do gênero e conheciam a estrutura de um conto, puderam utilizá-las de maneira produtiva e prazerosa em sua escrita.

Conforme verificamos, foi criada uma situação de produção de texto por meio de um planejamento pelo qual professor e alunos sentiram-se valorizados dentro desse contexto, pois estavam em constante interação. É claro que as produções de texto realizadas apresentaram algumas inadequações que precisam ser trabalhadas. No entanto, o que queremos destacar é o fato de ter sido a primeira vez que os alunos produziram seus textos com um direcionamento claro e um propósito comunicativo, uma vez que sempre produziram seus textos sem nenhum planejamento, conforme mencionamos no início desta pesquisa.

Ao final desse longo processo de construção do conhecimento dos alunos, foi possível perceber uma melhora significativa tanto na leitura quanto na produção escrita. Assim, postulamos que o desenvolvimento de sequências didáticas é um caminho para desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Não queremos, com isso, criar padrões que os alunos deverão seguir todas as vezes que forem ler ou produzir um texto. Pois, se assim o fizéssemos, incorreríamos nas mesmas condições inadequadas de elaboração que têm perdurado no ensino de leitura e produção escrita ao longo de muitos anos. As sequências didáticas apresentadas nesta pesquisa podem ser revistas e adaptadas para se adequarem a algum aspecto contexto de produção onde serão trabalhadas. O que reafirmamos é que ler e escrever exige planejamento e estratégias diferenciadas de acordo com o gênero discursivo escolhido e o que foi desenvolvido nesta pesquisa mostrou-se muito produtivo para o gênero proposto.

O conto fantástico, gênero discursivo abordado nesta pesquisa, possibilitou-nos trabalhar não somente no plano sociocomunicativo, como também no plano estrutural típico de textos narrativos, o que serviu de modelo para que os alunos produzissem seus próprios textos com autonomia. Cremos que poderão reconhecer um conto fantástico em situações diversas fora da escola e compreender esse gênero como uma prática típica de um grupo socialmente constituído.

Constatamos que, na perspectiva sociocognitiva de leitura e enunciativa da linguagem, o leitor com uma consciência dialógica é mais crítico, sabe aceitar as diferenças, a alteridade. Isso possibilita uma maior compreensão dos mais diferentes gêneros com os quais tem contato no dia a dia, seja em situações rotineiras ou de formalidade. A compreensão e a produção de texto são realizadas pela e na linguagem de forma interativa entre os autores.

O trabalho didático fundamentado teoricamente e planejado, como o que se desenvolveu nesta pesquisa, é muito promissor e deve ser ampliado aos demais anos do Ensino Fundamental, para gêneros discursivos diversos, de forma que as prescrições dos documentos oficiais de ensino se tornem realidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

BARROS, Diana L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto (Org.). **Diálogos com Bakhtin**, 4 ed. Curitiba; UFPR. 2007.

BEZERRA, Maria A., Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Ana R.; BEZERRA, Maria A.(Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, Helena. N. Texto, Gênero do Discurso e Ensino. In: **Gêneros do discurso na Escola**. BRANDÃO, Helena. N. (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONGUEL, A. D; BETTES,S. Atividades de Pré-Leitura: uma Experiência com Alunos do Ensino Fundamental. **Lato Sensu**– Ano 3, nº1, março de 2008. Disponível em www.unicentro.br/especializacao.

BUENO, Luiza. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CAGLIARI, Luiz. C. **Alfabetização & linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CALVINO, Ítalo (Org.). **Contos fantásticos do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARDOSO, Cancionila J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

CAVALCANTI, Romero; TAVARES, Bráulio. **Páginas de sombra: contos fantásticos brasileiros**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 124-131.

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Paraná: Eduel, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, Joaquim, SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2006.

_____. In: TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba; UFPR. 2007.

FARIA, Maria A. **Como usar a Literatura Infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo.

FIORIN, José. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006

_____. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

GERALDI, J. W. Escrita. Uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GARCIA, Flávio; BATISTA, Angélica M. S. **Dos fantásticos ao fantástico: um percurso por teorias do gênero**. **Solettras**, São Gonçalo: UERJ, Ano V, n. 10, Julho/dezembro. 2006.

GONÇALVES, Adair V. In: NASCIMENTO, Elvira L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Clara Luz, 2009.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Summus Editorial, 1980.

JÚNIOR. R. Magalhães. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Bloch Editores. 1972.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p 13-22. 2004.

_____. A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore. G. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez: 2003.

_____. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa S.; NAME, Maria Cristina. (Org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2005.

_____; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LANDEIRA, José Luís Marques L. O amor à palavra e o estudo da linguagem na aula de português. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, v. 12, n. 69, maio/jun. 2006.p. 12-17.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G.(Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

_____. **A leitura de gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa da perspectiva sociocognitiva**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (não publicado).

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. 4 ed. p. 151-166.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-69.

MARCUSCHI, Luiz. A. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (Org.) **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004. (Série Eventos).

_____. **Novas perspectivas para o ensino da linguagem.** Plenária2, III SIGET, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin. (Org.) S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 3 ed. p. 13-27.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.). **Em Aberto.** Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1997. p. 64-82.

MATTA, Sozângela S. **Português – linguagem e interação.** Curitiba: Bolsa, 2009.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular de Português para o Ensino Fundamental-CBC.** Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação. 2007.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARA GOSTAR DE LER. **Histórias fantásticas.** Volume 21. São Paulo: Ática, 1996.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación.** n. 2, p. 31-41, 1996.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente.** 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PINHEIRO, Tatiana. O filósofo que deu vida à linguagem. **Educar para crescer.** São Paulo: Abril. julho. 2011.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais.** Curitiba: Aymarará, 2009.

POSSENTI, Sírio. Por que leio literatura. In: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens.** São Paulo: Contexto, 2010.

PROPP, Vladimir I. **As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Morfologia do conto maravilhoso.** 2 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José L; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O Fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e perspectivas**. São Paulo: Fapesp, 2001.

RUBIÃO, Murilo. **O homem do boné cinzento e outras histórias**. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, Ana Maria M. C., SOUZA, Renata J. **Andersen e as estratégias de leitura: atividade práticas no cotidiano escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Vera M. T., **Literatura infantil brasileira**. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

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

SWALES, John M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte/; Autêntica, 2009. p.33-46.

TODOROV, Tzvetan, **As estruturas narrativas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Introdução à Literatura Fantástica**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TOMICH, Lêda Maria Braga. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: EDUSC. 2008.

ZILBERMAN, Regina. **O Conto Fantástico: Características E Trajetória Histórica**. Em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nl/tetxt2.htm>. Acesso 20/10/201

ANEXOS

ANEXO 1 – Texto A Bela e a Fera

Conto: **A BELA E A FERA**



Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

— Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem? - As irmãs de Bela pediram presentes caros, enquanto ela permanecia quieta.

O pai se voltou para ela, dizendo:

—E você, Bela, o que quer ganhar?

— Quero uma rosa, querido pai, porque neste país elas não crescem, respondeu Bela, abraçando-o forte. O homem partiu, concluiu os seus negócios, pôs-se na estrada para a volta. Tanta era a vontade de abraçar as filhas, que viajou por muito tempo sem descansar. Estava muito cansado e faminto, quando, a pouca distância de casa, foi surpreendido, em uma mata, por furiosa tempestade, que lhe fez perder o caminho.

Desesperado, começou a vagar em busca de uma pousada, quando, de repente, descobriu ao longe uma luz fraca. Com as forças que lhe restavam dirigiu-se para aquela última esperança.

Chegou a um magnífico palácio, o qual tinha o portão aberto e acolhedor. Bateu várias vezes, mas sem resposta. Então, decidiu entrar para esquentar-se e esperar os donos da casa. O interior, realmente, era suntuoso, ricamente iluminado e mobiliado de maneira esquisita.

O velho mercador ficou defronte da lareira para enxugar-se e percebeu que havia uma mesa para uma pessoa, com comida quente e vinho delicioso.

Extenuado, sentou-se e começou a devorar tudo. Atraído depois pela luz que saía de um quarto vizinho, foi para lá, encontrou uma grande sala com uma cama acolhedora, onde o homem se esticou, adormecendo logo.

De manhã, acordando, encontrou vestimentas limpas e uma refeição muito farta. Repousado e satisfeito, o pai de Bela saiu do palácio, perguntando-se espantado por que não havia encontrado nenhuma pessoa. Perto do portão viu uma roseira com lindíssimas rosas e se lembrou da promessa feita a Bela. Parou e colheu a mais perfumada flor. Ouviu, então, atrás de si um rugido pavoroso e, voltando-se, viu um ser monstruoso que disse:

— É assim que pagas a minha hospitalidade, roubando as minhas rosas? Para castigar-te, sou obrigado a matar-te!

O mercador jogou-se de joelhos, suplicando-lhe para ao menos deixá-lo ir abraçar pela última vez as filhas.

A fera lhe propôs, então, uma troca: dentro de uma semana devia voltar ou ele ou umade suas filhas em seu lugar.

Apavorado e infeliz, o homem retornou para casa, jogando-se aos pés das filhas e perguntando-lhes o que devia fazer. Bela aproximou-se dele e lhe disse:

— Foi por minha causa que incorreste na ira do monstro. É justo que eu vá... De nada valeram os protestos do pai, Bela estava decidida.

Passados os sete dias, partiu para o misterioso destino. Chegada à morada do monstro, encontrou tudo como lhe havia descrito o pai e também não conseguiu encontrar alma viva. Pôs-se então a visitar o palácio e, qual não foi a sua surpresa, quando, chegando a uma extraordinária porta, leu ali a inscrição com caracteres dourados: "Apartamento de Bela".

Entrou e se encontrou em uma grande ala do palácio, luminosa e esplêndida. Das janelas tinha uma encantadora vista do jardim.

Na hora do almoço, sentiu bater e se aproximou temerosa da porta. Abriu-a com cautela e se encontrou ante de Fera. Amedrontada, retornou e fugiu através das salas. Alcançada a última, percebeu que fora seguida pelo monstro. Sentiu-se perdida e já ia implorar piedade ao terrível ser, quando este, com um grunhido gentil e suplicante lhe disse:

— Sei que tenho um aspecto horrível e me desculpo; mas não sou mau e espero que a minha companhia, um dia, possa ser-te agradável. Para o momento, queria pedir-te, se podes, honrar-me com tua presença no jantar.

Ainda apavorada, mas um pouco menos temerosa, Bela consentiu e ao fim da tarde compreendeu que a Fera não era assim malvada.

Passaram juntos muitas semanas e Bela cada dia se sentia afeiçoada àquele estranho ser, que sabia revelar-se muito gentil, culto e educado.

Uma tarde, a Fera levou Bela à parte e, timidamente, lhe disse:

— Desde quando estás aqui a minha vida mudou. Descobri que me apaixonei por ti. Bela, queres casar-te comigo?

A moça, pega de surpresa, não soube o que responder e, para ganhar tempo, disse:

— Para tomar uma decisão tão importante, quero pedir conselhos a meu pai que não vejo há muito tempo!

A Fera pensou um pouco, mas tanto era o amor que tinha por ela que, ao final, a deixou ir, fazendo-se prometer que após sete dias voltaria.

Quando o pai viu Bela voltar, não acreditou nos próprios olhos, pois a imaginava já devorada pelo monstro. Pulou-lhe ao pescoço e a cobriu de beijos. Depois começaram a contar-se tudo que acontecera e os dias passaram tão velozes que Bela não percebeu que já haviam transcorridos bem mais de sete.

Uma noite, em sonhos, pensou ver a Fera morta perto da roseira. Lembrou-se da promessa e correu desesperadamente ao palácio.

Perto da roseira encontrou a Fera que morria. Então, Bela a abraçou forte, dizendo:

— Oh! Eu te suplico: não morras! Acreditava ter por ti só uma grande estima, mas como sofro, percebo que te amo.

Com aquelas palavras a Fera abriu os olhos e soltou um sorriso radioso e diante de grande espanto de Bela começou a transformar-se em um esplêndido jovem, o qual a olhou comovido edisse:

— Um malvado encantamento me havia preso naquele corpo monstruoso. Somente fazendo uma moça apaixonar-se podia vencê-lo e tu és a escolhida. Queres casar-te comigo agora?

Bela não fez repetir o pedido e a partir de então viveram felizes e apaixonados.

Adaptado dos contos dos irmãos Grimm

ANEXO 2 - Texto: Os dragões (Murilo Rubião)

OS DRAGÕES

"Fui irmão de dragões e companheiro de avestruzes."
(16, XXX, 29)

Os primeiros dragões que apareceram na cidade muito sofreram com o atraso dos nossos costumes. Receberam precários ensinamentos e a sua formação moral ficou irremediavelmente comprometida pelas absurdas discussões surgidas com a chegada deles ao lugar.

Poucos souberam compreendê-los e a ignorância geral fez com que, antes de iniciada a sua educação, nos perdêssemos em contraditórias suposições sobre o país e raça a que pertenciam.

A controvérsia inicial foi desencadeada pelo vigário. Convencido de que eles, apesar da aparência dócil e meiga, não passavam de enviados do demônio, não me permitiu educá-los. Ordenou que fossem encerrados numa casa velha, previamente exorcismada, onde ninguém poderia penetrar. Ao se arrepender de seu erro, a polémica já se alastrara e o velho gramático negava-lhes a qualidade de dragões, "coisa asiática, de importação européia". Um leitor de jornais, com vagas idéias científicas e um curso ginásial feito pelo meio, falava em monstros antediluvianos. O povo benzia-se, mencionando mulas-sem-cabeça, lobisomens.

Apenas as crianças, que brincavam furtivamente com os nossos hóspedes, sabiam que os novos companheiros eram simples dragões. Entretanto, elas não foram ouvidas.





O cansaço e o tempo venceram a teimosia de muitos. Mesmo mantendo suas convicções, evitavam abordar o assunto.

Dentro em breve, porém, retomariam o tema. Serviu de pretexto uma sugestão do aproveitamento dos dragões na tração de veículos. A idéia pareceu boa a todos, mas se desavieram asperamente quando se tratou da partilha dos animais. O número destes era inferior ao dos pretendentes.

Desejando encerrar a discussão, que se avolumava sem alcançar objetivos práticos, o padre firmou uma tese: os dragões receberiam nomes na pia batismal e seriam alfabetizados.

Até aquele instante eu agira com habilidade, evitando contribuir para exacerbar os ânimos. E se, nesse momento, faltou-me a calma, o respeito devido ao bom pároco, devo culpar a insensatez reinante. Irritadíssimo, expandi o meu desagrado:

— São dragões! Não precisam de nomes nem do batismo! Perplexo com a minha atitude, nunca discrepante das decisões aceitas pela coletividade, o reverendo deu largas à humildade e abriu mão do batismo. Retribuí o gesto, resignando-me à exigência de nomes.

• • •

Quando, subtraídos ao abandono em que se encontravam, me foram entregues para serem educados, compreendi a extensão da minha responsabilidade. Na maioria, tinham contraído moléstias desconhecidas e, em conseqüência, diversos vieram a falecer. Dois sobreviveram, infelizmente os mais corrompidos. Melhor dotados em astúcia que os irmãos, fugiam, à noite, do casarão e iam se embriagar no botequim. O dono do bar se divertia vendo-os bêbados, nada cobrava pela bebida que lhes oferecia. A cena, com o decorrer dos meses, perdeu a graça e o botequineiro passou a negar-lhes álcool. Para satisfazerem o vício, viram-se forçados a recorrer a pequenos furtos.

No entanto eu acreditava na possibilidade de reduzá-los e superar a descrença de todos quanto ao sucesso da minha missão. Valia-me da amizade com o delegado para retirá-los da cadeia, onde eram recolhidos por motivos sempre repetidos: roubo, embriaguez, desordem.

Como jamais tivesse ensinado a dragões, consumia a maior parte do tempo indagando pelo passado deles, família e métodos pedagógicos seguidos em sua terra natal. Reduzido material colhi dos sucessivos interrogatórios a que os submetia. Por terem vindo jovens para a nossa cidade, lembravam-se confusamente de tudo, inclusive da morte da mãe, que caíra num precipício, logo após a escalada da primeira montanha. Para dificultar a minha tarefa, juntava-se à debilidade da memória dos meus pupilos o seu constante mau humor, proveniente das noites mal dormidas e ressacas alcoólicas.

• • •

O exercício continuado do magistério e a ausência de filhos contribuíram para que eu lhes dispensasse uma assistência paternal. Do mesmo modo, certa candura que fluía dos seus olhos obrigava-me a relevar faltas que não perdoaria a outros discípulos.

Odorico, o mais velho dos dragões, trouxe-me as maiores contrariedades. Desastradamente simpático e malicioso, alvorocava-se todo à presença de saias. Por causa delas, e principalmente por uma vagabundagem inata, fugia às aulas. As mulhetes achavam-no engraçado e houve uma que, apaixonada, largou o esposo para viver com ele.

Tudo fiz para destruir a ligação pecaminosa e não logrei separá-los. Enfrentavam-me com uma resistência surda, impenetrável. As minhas palavras perdiam o sentido no

caminho: Odorico sorria para Raquel e esta, tranqüilizada, debruçava-se novamente sobre a roupa que lavava.

Pouco tempo depois, ela foi encontrada chorando perto do corpo do amante. Atribuíram sua morte a tiro fortuito, provavelmente de um caçador de miá pontaria. O olhar do marido desmentia a versão.

• • •

Com o desaparecimento de Odorico, eu e minha mulher transferimos o nosso carinho para o último dos dragões. Empenhamo-nos na sua recuperação e conseguimos, com algum esforço, afastá-lo da bebida. Nenhum filho talvez compensasse tanto o que conseguimos com amorosa persistência. Anêno no trato, João aplicava-se aos estudos, ajudava Joana nos arranjos domésticos, transportava as compras feitas no mercado. Fimdo o jantar, ficávamos no alpendre a observar sua alegria, brincando com os meninos da vizinhança. Carregava-os nas costas, dava cambalhotas.

Regressando, uma noite, da reunião mensal com os pais dos alunos, encontrei minha mulher preocupada: João acabara de vomitar fogo. Também apreensivo, compreendi que ele atingira a maioridade.

O fato, longe de torná-lo tímido, fez crescer a simpatia que gozava entre as moças e rapazes do lugar. Só que, agora, demorava-se pouco em casa. Vivia rodeado por grupos alegres, a reclamarem que lançasse fogo. A admiração de uns, os presentes e convites de outros, acendiam-lhe a vaidade. Nenhuma festa alcançava êxito sem a sua presença. Mesmo o padre não dispensava o seu comparecimento às barraquinhas do padroeiro da cidade.

• • •

Três meses antes das grandes enchenches que assolaram o município, um circo de cavalinhos movimentou o povoado, nos deslumbrou com audazes acrobatas, engraçadíssimos palhaços, leões amestrados e um homem que engolia brasas. Numa das derradeiras exibições do ilusionista, alguns jovens interromperam o espetáculo aos gritos e palmas ritmadas:

- Temos coisa melhor! Temos coisa melhor!

Julgando ser brincadeira dos moços, o anunciador aceitou o desafio:

- Que venha essa coisa melhor!

Sob o desapontamento do pessoal da companhia e os aplausos dos espectadores, João desceu ao picadeiro e realizou sua costumeira proeza de vomitar fogo.

Já no dia seguinte, recebia várias propostas para trabalhar no circo. Recusou-as, pois dificilmente algo substituiria o prestígio que desfrutava na localidade. Alimentava ainda a pretensão de se eleger prefeito municipal.

Isso não se deu. Alguns dias após a partida dos saltimbancos, verificou-se a fuga de João.

Várias e imaginosas versões deram ao seu desaparecimento. Contavam que ele se tomara de amores por uma das trapezistas, especialmente destacada para seduzi-lo; que se iniciara em jogos de cartas e retomara o vício da bebida.

Seja qual a razão, depois disso muitos dragões têm passado pelas nossas estradas. E por mais que eu e meus alunos, postados na entrada da cidade, insistamos que permaneçam entre nós, nenhuma resposta recebemos. Formando longas filas, encaminham-se para outros lugares, indiferentes aos nossos apelos.



O HOMEM DO BONÉ CINZENTO

"Eu, Nabucodonosor, estava
sossegado em minha casa, e
florescente no meu palácio." —
Daniel, IV, 1.

O culpado foi o homem do boné cinzento. Antes da sua vinda, a nossa rua era o trecho mais sossegado da cidade. Tinha um largo passeio, onde brincavam crianças. Travessas crianças. Enchiam de doce alarido as enevoadas noites de inverno, cantando de mãos dadas ou correndo de uma árvore a outra.

A nossa intranquilidade começou na madrugada em que fomos despertados por desusado movimento de caminhões, a despejarem pesados caixotes no prédio do antigo hotel. Disseram-nos, posteriormente, tratar-se da mobília de um rico celibatário, que passaria a residir ali. Achei leviana a informação. Além de ser demasiado grande para uma só pessoa, a casa estava caindo aos pedaços. A quantidade de volumes, empilhados na espaçosa varanda do edifício, permitia suposições menos inverossímeis. Possivelmente a casa havia sido alugada para depósito de algum estabelecimento comercial.

Meu irmão Artur, sempre ao sabor de exagerada sensibilidade, contestava enérgico as minhas conclu-

sões. Nervoso, afirmava que as casas começavam a tremmer e apontava-me o céu, onde se revezavam o branco e o cinzento. (Pontos brancos, pontos cinzentos, quadradinhos perfeitos das duas cores, a substituírem-se rápidos, lépidos, saltitantes.)

Daquela vez, a mania de contradição me arrastara a um erro grosseiro, pois antes de decorrida uma semana chegava o novo vizinho. Cobria-lhe a cabeça um boné xadrez (cinzento e branco) e entre os dentes escuros trazia um cachimbo curvo. Os olhos fundos, a roupa sobrando no corpo esquelético e pequeno, puxava pela mão um ridículo cão perdigueiro. Ao invés da atitude zombeteira que assumi ante aquela figura grotesca, Artur ficou completamente transtornado:

— Esse homem trouxe os quadradinhos, mas não tardará a desaparecer.

Não foram poucos os que se impressionaram com o procedimento do solteirão. Os seus hábitos estranhos deixavam perplexos os moradores da rua. Nunca era visto saindo de casa e, diariamente, às cinco horas da tarde, com absoluta pontualidade, aparecia no alpendre, acompanhado pelo cachorro. Sem se separar do boné que, possivelmente, escondia uma calvície adiantada, tirava baforadas do cachimbo e se recolhia novamente. O tempo restante conservava-se invisível.

Artur passava o dia espreitando-o, animado por uma tola esperança de vê-lo surgir antes da hora determinada. Não esmorecia, vendo burlados os seus propósitos. A sua excitação crescia à medida que se aproximava o momento de defrontar-se com o solitário inquilino do prédio vizinho. Quando os seus olhos o divisavam, abandonava-se a uma alegria despropositada:

— Olha, Roderico, ele está mais magro do que ontem!

Eu me agastava e lhe dizia que não me aborrecesse, nem se ocupasse tanto com a vida dos outros.

Fazia-se de desentendido e, no dia seguinte, encontrava-o novamente no seu posto, a repetir-me que o homenzinho continuava definhando.

— Impossível — eu retrucava —, o diabo do maligno não tem mais como emagrecer!
— Pois está emagrecendo.

Ainda encontrava-me na cama, quando Artur entrou no meu quarto sacudindo os braços, gritando:

— Chama-se Anatólio!

Respondi irritado, refreando a custo um palavrão: chamasse Nabucodonosor!

Repentinamente emudeceu. Da janela, surpreso e quieto, fez um gesto para que eu me aproximasse. Em frente ao antigo hotel acabara de parar um automóvel e d'elle desceu uma bonita moça. Ela mesma retirou a bagagem do carro. Com uma chave, que trazia na bolsa, abriu a porta da casa, sem que ninguém aparecesse para recebê-la.

Impelido pela curiosidade, meu irmão não me dava folga:

— Por que ela não apareceu antes? Ele não é solteiro?

— Ora, que importância tem uma jovem residir com um celibatário?

Por mais que me desdobrasse, procurando afastá-lo da obsessão, Artur arranjava outros motivos para inquietar-se. Agora era a moça que se ocultava, não dava sinal da sua permanência na casa. Ele, porém, se recusava a aceitar a hipótese de que ela tivesse ido embora e se negava a discutir o problema comigo:

— Curioso, o homem se define e é a mulher que desaparece!

Três meses mais tarde, de novo abriu-se a porta do casarão para dar passagem à moça. Sozinha, como viera, carregou as malas consigo.

— Por que segue a pé? Será que o miserável lhe negou dinheiro para o táxi?

Com a partida da jovem, Artur retornou ao primitivo interesse pelo magro Anatólio. E, rangendo os dentes, repetia:

— Continua emagrecendo.

Por outro lado, a confiança que antes eu depositava nos meus nervos decrescia, cedendo lugar a uma permanente ansiedade. Não tanto pelo magricela, que pouco me importava, mas por causa do mano, cujas preocupações cavavam-lhe a face, afundavam-lhe os olhos. Para lhe provar que nada havia de anormal no solteiro, passei a vigiar o nosso enigmático vizinho.

Surgia à hora marcada. O olhar vago, o boné enterrado na cabeça, às vezes mostrava um sorriso es-carninho.

Eu não tirava os olhos do homem. Sua magreza me fascinava. Contudo, foi Artur que me chamou a atenção para um detalhe:

— Ele está ficando transparente.

Assustei-me. Através do corpo do homenzinho viam-se objetos que estavam no interior da casa: jarras de flores, livros, misturados com intestinos e rins. O coração parecia estar dependurado na maçaneta da porta, cerrada somente de um dos lados.

Também Artur emagrecia e, nem por isso, fiquei apreensivo. Anatólio tornara-se a minha única preocupação. As suas carnes se desfaziam rapidamente, enquanto o meu irmão bufava, pleno de gozo:

— Olha! De tão magro, só tem perfil. Amanhã desaparecerá.

Às cinco horas da tarde do dia seguinte, o solteiro apareceu na varanda, arrastando-se com dificuldade. Nada mais tendo para emagrecer, seu crânio havia diminuído e o boné, folgado na cabeça, escorregava

ra até os olhos. O vento fazia com que o corpo dobrasse sobre si mesmo. Teve um espasmo e lançou um jato de fogo, que varreu a rua. Artur, excitado, não perdia o lance, enquanto eu, recuava atemorizado.

Por instantes, Anatólio se encolheu para, depois, tornar a vomitar. Menos que da primeira vez. Em seguida, cuspiu. No fim, já ansiado, deixou escorrer uma baba incandescente pelo tórax abaixo e incendiou-se. Restou a cabeça, coberta pelo boné. O cachimbo se apagava no chão.

— Não falei! — gritava Artur, exultante.

A sua voz foi ficando fina, longínqua. Olhando para o lugar onde ele se encontrava, vi que seu corpo diminuía espantosamente. Ficara reduzido a alguns centímetros e, numa vozinha quase imperceptível, murmurava:

— Não falei, não falei.

Peguei-o com as pontas dos dedos antes que desaparecesse completamente. Retive-o por instantes. Logo se transformou numa bolinha negra, a rolar na minha mão.

ANEXO 4 - Texto As formigas (Lygia Fagundes Telles)

AS FORMIGAS

Lygia Fagundes Telles.

Quando minha prima e eu descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada.

[...]

Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona avisara-nos por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.

– Pelo menos não vi sinal de barata – disse minha prima.

A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. [...]

– É você que estuda medicina? – perguntou soprando a fumaça na minha direção.

– Estudo Direito. Medicina é ela.

A mulher examinou-nos com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. [...]

Vou mostrar o quarto, fica no sótão – disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos. – O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.

[...]

O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos de entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de plástico. Minha prima largou a mala e pondo-se de joelhos, puxou o caixotinho pela alça de corda. Levantou o plástico. Parecia fascinada.

– Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?

– Ele disse que era de adulto. De um anão.

– De um anão? É mesmo, a gente vê que já estão formados...

Mas que maravilha, é raro à beça esqueleto de anão. E tão limpo, olha aí – admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. – Tão perfeito, todos os dentinhos!

– Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui do lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente extra. Telefone também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa – recomendou coçando a cabeça. [...]

– De onde vem esse cheiro? – perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. – Você não está sentindo um cheiro meio ardido?

– É de bolor. A casa inteira cheira assim – ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.

No sonho, um anão louco de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão no quarto! Mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.

– Que é que você está fazendo aí? – perguntei.

– Essas formigas. Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo?

Levantei e dei com as formigas pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.

– São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida – estranhei.

– Só de ida.

Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.

[...]

Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas.[...]

– Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com um omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

– Deus me livre, tenho nojo de osso. Ainda mais de anão.

Ela cobriu o caixotinho com o plástico, empurrou-o com o pé e levou o fogareiro para a mesa, era a hora do seu chá. No chão, a trilha de formigas mortas era agora uma fita escura que encolheu. Uma formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que ela levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada. Deixei-a sumir numa fresta do assoalho.

[...] às seis horas o despertador disparou veementemente. Travei a campainha. Minha prima dormia com a cabeça coberta. No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, à procura delas. Não vi nenhuma. Voltei pisando na ponta dos pés e então entreabri as folhas da veneziana. O cheiro suspeito da noite tinha desaparecido. Olhei para o chão; desaparecera também a trilha do exército massacrado. Espiei debaixo da cama e não vi o menor movimento de formigas no caixotinho coberto.

Quando cheguei por volta das sete da noite, minha prima já estava no quarto. [...]

– E as formigas?

– Até agora nenhuma.

– Você varreu as mortas?

Ela ficou me olhando.

– Não varri nada, estava exausta. Não foi você que varreu?

– Eu?! Quando acordei não tinha nem sinal de formiga nesse chão, estava certa que antes de deitar você juntou tudo... Mas então quem?

Ela apertou os olhos estrábicos, ficava estrábica quando se preocupava. [...]

Tive o segundo tipo de sonho que competia nas repetições com o sonho da prova oral. E no mesmo lugar. Chegava o primeiro e minha aflição era levá-lo embora dali antes que chegasse o segundo... O segundo, desta vez, era o anão. Quando só restou o oco do silêncio e sombra, a voz da minha prima me fisgou e me trouxe para a superfície. Abri os olhos com esforço. Ela estava sentada na beira da minha cama, de pijama e completamente estrábica.

– Elas voltaram.

– Quem?

– As formigas. Só atacam de noite, antes da madrugada. Estão todas aí de novo.

A trilha da véspera, intensa, fechada, seguia o antigo percurso da porta até o caixotinho de ossos por onde subia na mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta.

– E os ossos?

– Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.

– Aí é que está o mistério. Aconteceu uma coisa, não entendo mais nada! Acordei para fazer pipi, devia ser umas três horas. Na volta senti que no quarto tinha algo mais, está me entendendo? Olhei pro chão e vi a fila dura de formiga, você lembra? Não tinha nenhuma quando chegamos. Fui ver o caixotinho, todas traçando lá dentro, lógico, mas não foi isso que me fez cair pra trás, tem uma coisa mais grave: é que os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão... estão se organizando.

– Como, organizando?

[...]

– Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que está quase formada, uma vértebra atrás da outra, cada ossinho tomando seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e... venha ver!

– Credo, não quero ver nada. Estão colando o anão, é isso?

[...] Dormimos juntas na minha cama. Ela dormia ainda quando saí para a primeira aula. No chão, nem sombra de formiga, mortas e vivas, desapareciam com a luz do dia.

Voltei tarde da noite, um colega tinha casado e teve festa. [...]

– Hoje não vou dormir, quero ficar de vigia – ela avisou.

O assoalho ainda estava limpo. Me abracei ao urso.

– Estou com medo.

Ela foi buscar uma pílula para atenuar minha ressaca, me fez engolir a pílula com um gole de chá e ajudou a me despir.

– Fico vigiando, pode dormir sossegada. Por enquanto não apareceu nenhuma, não está na hora delas, é daqui a pouco que começa. Examinei com a lupa debaixo da porta, sabe que não consigo descobrir de onde brotam?

– Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.

– Voltaram – ela disse.

[...]

– Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.

– Você está falando sério?

– Vamos embora, já arrumei as malas.

– A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.

– Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?

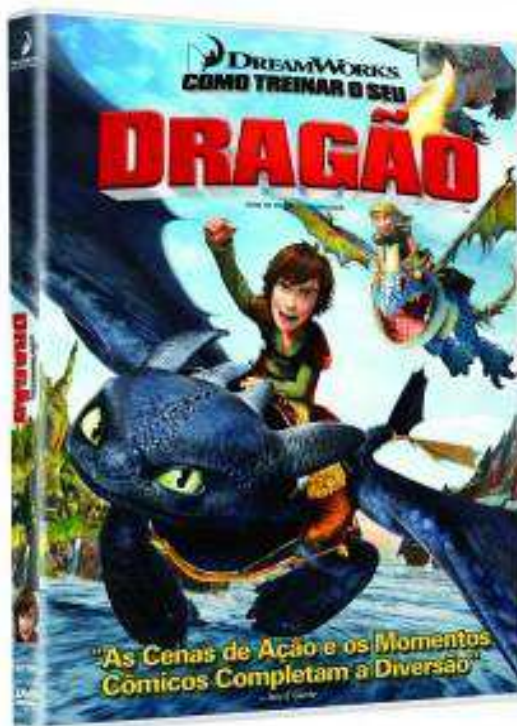
– Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde. Vamos, levanta.

– E para onde a gente vai?

– Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos de sair antes que o anão fique pronto.

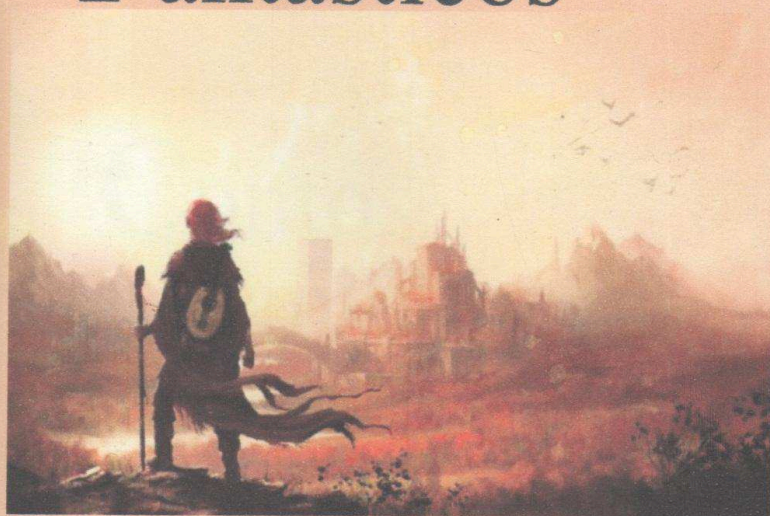
Olhei de longe a trilha; nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japonsa e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro quem vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.

ANEXO 5 – Filme Como treinar o seu dragão (Dream Works)

ANEXO 6 – Livro Contos Fantásticos - Parte das produções escrita dos alunos

Contos Fantásticos



Alunos do 6º ano (2011) - Turmas A,B e D
E.E. Prof. Souza Nilo

Pesquisadora: Alex-Sandra A. S. Fonseca

APRESENTAÇÃO

Sempre as famílias embalaram suas crianças com histórias cantadas. Histórias foram e são inventadas pelos pais para que as crianças comam, vistam-se ou tomem algum remédio. Há também a história da própria família... Cada família tem uma história a ser contada. Cada história tem um tesouro a ser cultivado para ser dividida e transmitida para a geração vindoura.

Os contos fazem parte dessas histórias antigas, transmitidas de boca em boca, passadas de geração em geração. Eles fazem parte de uma herança cultural que é conhecida como tradição oral. E como "quem conta um conto aumenta um ponto" - os mesmos têm sido transmitidos ao longo dos séculos.

Na composição dos contos fantásticos, em sua maioria, temos bruxas, gigantes, dragões, feiticeiras e heróis que enfrentam perigo, magia e encantamento. É constante nos contos fantásticos a presença de elementos que fogem ao mundo real; o uso de talismãs e objetos mágicos (lâmpada, varinha, luz azul, sangue); valores humanistas, morais, éticos (bem versus mal) etc.

Hoje as crianças não crescem mais dentro da segurança de uma família numerosa, ou de uma comunidade bem integrada. Por conseguinte, mais ainda do que na época em que os contos foram inventados, é importante prover a criança moderna com imagens de heróis que partiram para o mundo sozinho e que encontraram lugares seguros no mundo seguindo seus caminhos com uma profunda confiança interior.

Acreditando na importância desse gênero discursivo de literatura e na importância de se formar leitores e produtores de texto, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação voltada para a prática docente que efetive sua ação de maneira interativa com o aluno.

E foi assim, que ao final da pesquisa realizada com os alunos do 6º Ano, turma A, B e D de 2011, estamos lançando o nosso primeiro de contos fantásticos.

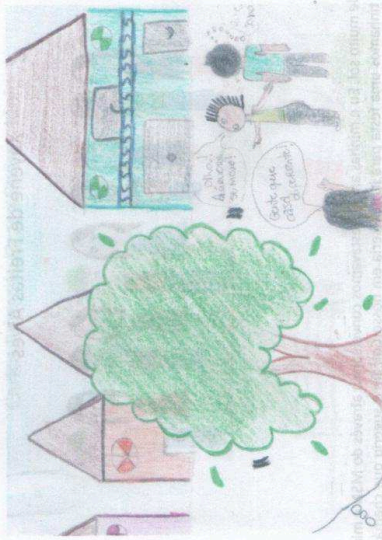
Obrigada a todos que colaboraram direta ou indiretamente para a finalização desse projeto.

Alex-Sandra de Assis Simão Fonseca

2015

A casa da árvore

Caroline B. dos Santos



Eu vivia numa pequena vila, em uma casa tranquila com meus pais e meus irmãos. Nós adorávamos andar de bicicleta em uma rua ali mesmo, perto de casa.

Nessa rua não tinha muito movimento, apenas os moradores que, às vezes, saíam de suas casas. Mesmo assim tinha algo de muito estranho lá. Ficávamos com um pouco de medo, mas não tínhamos outro lugar para passear – essa era a única rua sem muito movimento, o que facilitava nossa brincadeira predileta.

No final da rua tinha uma linda casa, mas nunca tínhamos visto alguém entrar ou mesmo sair de lá. O mais estranho até aquela tarde, naquela casa, era uma árvore enorme que tinha no quintal e que se mexia o tempo todo, mesmo sem estar ventando. Eu e meus irmãos ficávamos intrigados com isso.

Já era noite, quando apareceram três pessoas que nunca tínhamos visto por ali anteriormente. Elas tinham um jeito de andar muito esquisito e de pele bem diferente da nossa – era uma cor meio alaranjada. Como eu e meus irmãos éramos muito curiosos, fomos até a casa.

Ao chegarmos fomos surpreendidos pela tal árvore que não parava de balançar, que nos pegou e nos jogou para dentro da casa. Uma casa também muito sinistra, onde moravam três pessoas que possuíam três dedos e três olhos, que começaram a correr atrás de nós para nos pegar e nos jogar num buraco enorme, sem fim – que tinha no meio da sala.

De repente avistamos aquela árvore que ficava no quintal entrando na casa, indo até a sala e também vindo em nossa direção para nos pegar.

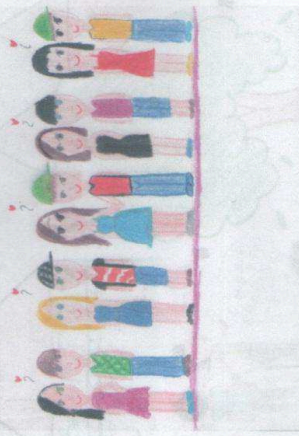
Ficamos com muito medo, mas não tínhamos para onde fugir. As pessoas que ali moravam, juntamente com a árvore, começaram a gritar:

– Curiosos! Intrmetidos!

Falaram coisas horríveis e depois nos deixaram ir embora. No dia seguinte, voltamos para observar a casa de longe e tudo tinha desaparecido. Não havia mais casa; a grande árvore não estava mais lá e nem as pessoas que ali moravam. A paz voltou a reinar na rua e os moradores não comentaram mais nada sobre essa casa.

Um dia inesquecível

Isabelle Caroline Guedes
Xayene de Freitas Alves



Era dia de muito sol. Eu e minhas amigas estávamos conversando através do MSN e minha amiga Mari lembrou que tínhamos uma festa para ir, que seria em nosso Colégio e sugeriu que chamassemos as demais amigas Lu, Jo e Ana.

Assim que chegamos à escola, tudo estava muito tranquilo e o assunto mais discutido era que na sexta-feira, dia 13, haveria um baile a fantasia que não terminaria muito tarde, caso contrário, nossos pais não nos deixariam participar.

A semana se passou e finalmente chegou o grande dia do baile. Era o acontecimento mais esperado por todos da cidade, mas não estava muito agradável e resolvemos ir embora mais cedo. Eu e minhas amigas fomos juntas para a minha casa e resolvemos brincar um pouco de bola, pois ainda estava muito cedo e no dia seguinte não haveria aula.

Fizemos diversas brincadeiras com bola até que ela caiu na casa do vizinho. Ele era uma pessoa muito misteriosa que nunca recebia uma visita sequer. Todos os moradores da rua ficavam encobertos, pois acreditavam que na casa dele havia algo de muito, muito estranho...

Esperamos um pouco para ver se alguém jogaria a bola de volta para nós. Esperamos mais algum tempo, nada. Ana, minha amiga mais corajosa disse:

— Vamos. Quero pegar logo aquela bola e descobrir o real mistério que lá existe. Já era a mais medrosa. Demorei um pouco para decidir entrar comigo naquela casa. Eu, Ana e Jo entramos juntas para tentarmos pegar a bola no quintal. Assim que chegamos ficamos surpresa com o tamanho da casa. Ela era muito sinistra...

De repente, uma música linda e lenta começou a tocar, sem que percebêssemos de onde vinha o som. Nesse instante, levamos um susto enorme e começamos correr, cada uma para um canto diferente. Ficamos um tempo perdidas o suficiente para descobrir que há muito tempo atrás naquela casa, viveram três grandes cantores que faleceram juntos, de uma causa não identificada.

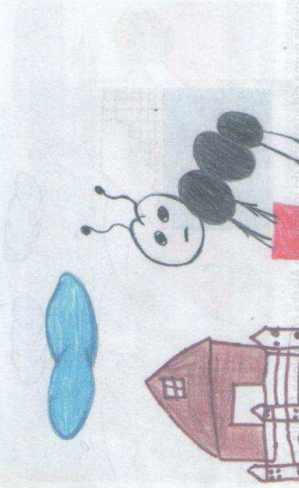
Depois das mortes, eles começaram a se comunicar através de suas músicas. E era meio esquisito, pois uma música parava e a outra começava e a letra parecia mesmo uma conversa.

Depois de tanto corrermos pela casa para alcançarmos o quintal e então pegarmos nossa bola, descobrimos que ali não morava ninguém e que era apenas o aparelho de som ligava sozinho.

O dia já estava amanhecendo. O cansaço era imenso! Finalmente encontramos uma saída daquela sombria da casa e fomos embora para nunca mais voltarmos. E apesar de termos vivido uma noite de aventuras, podemos dizer que esta sexta-feira 13 foi realmente inesquecível.

A formiga solitária

Crystofer Lucas Pereira
Carlos Eduardo Graça Soares Júnior



Numa pequena cidade onde eu morava com minha família havia um grande formigueiro. Nele morava Anabela, uma formiga que tinha 111 anos, que apesar de ter muitos amigos se sentia sozinha, achando que ninguém dava valor a ela.

Ela vivia tranquila em seu formigueiro até que resolveu ir para a cidade e conviver com os humanos. Para realizar essa farsa ela aumentou mil vezes o seu tamanho para poder conviver livremente com os humanos num grande centro urbano. Depois de muito se esticar, transformou-se em humana.

Mas antes de sair ela teve a ideia de comprar um corpo falso e colocar em seu lugar no formigueiro para que ninguém percebesse sua saída. Após espalhar catchup pelo formigueiro, simulou que havia sido assassinada com uma faca para que todos se distraíssem enquanto ela fugia.

Um amigo seu, o padeiro da cidade, um Senhor de idade muito respeitado, foi até a casa de Anabela para entregar o pão do dia, como fazia sempre. Ao chegar, chamou por ela diversas vezes, mas ninguém respondia.

Então resolveu entrar mesmo assim e encontrou Anabela esticada no chão, toda ensanguentada e acreditou que ela estava realmente morta. Saiu correndo e pediu ajuda nas redondezas do formigueiro e também na cidade.

As pessoas da cidade ficaram muito tristes e começaram chorar a morte de Anabela, a solitária formiga. Juntaram-se a algumas formigas e seguiram para o formigueiro velar a pequena formiga. Só que ninguém percebeu que Anabela estava viva ali mesmo, após ter se transformado em humana.

Assim que chegaram perceberam que aquele corpo era falso e que tudo não passava de uma mentira e, a textura do corpo não era a de uma formiga original, formada por exoesqueleto. Mesmo sem entender nada, ficaram muito bravos. Após muita discussão, Anabela resolveu revelar seu segredo:

— Eu sou a formiga Anabela que vocês vieram visitar. Fiz tudo isso para chamar a atenção de todos aqui do formigueiro e também das pessoas da cidade, porque eu sempre me senti sozinha e nunca vocês me deram atenção.

Nesse instante, Anabela foi diminuindo de tamanho, voltou a ser formiga e saiu à procura de alimentos para estocar em seu formigueiro.

Em busca de um mistério

Bruna Monteiro Pereira
Nayara Monteiro Gonçalves



Morava numa cidadezinha do interior do Alasca com minha família. É um lugar muito frio e alguns animais são treinados para ajudar nas atividades do lar.

Lá no Alasca morava também Ana, minha prima. Uma menina que tinha entre 12 e 13 anos, morava perto da minha casa e tinha uma canção que era utilizada para puxar um trenó na neve. Ela gostava muito de escrever sobre seu dia em um diário...

Numa tarde, ao retornar da escola, ela desapareceu misteriosamente, mas em seu diário que havia ficado na escola estava escrito que somente uma pessoa da família poderia encontrá-la.

O tempo passou, começaram as férias e nada da minha prima aparecer. Resolvi ir atrás dela para ver que mistério teria acontecido com ela. Sai à procura de pistas que me levassem até Ana. Desci as montanhas geladas do Alasca e como já estava escurecendo resolvi me abrigar numa caverna.

Durante a noite, ouvia um barulho estranho que vinha de fora da caverna. Fiquei com um pouco de medo de sair para ver o que estava acontecendo.

Esperei amanhecer e sai para ver se descobria alguma pista que pudesse me ajudar na busca pela minha prima. Percebi que havia rastros de alguma coisa muito esquisita, que não pareciam de humanos. Não sabendo do que se tratava, continuei minha busca.

De repente apareceu um homem gritando muito alto:

— São pegadas de ogro! — Exclamou.

— Ogro? Onde estão?

— Siga as pegadas — respondeu-me o homem, já muito nervoso.

Então decidi seguir as pegadas para ver aonde chegaria.

Depois de andar toda uma manhã, finalmente cheguei a uma aldeia muito estranha. Lá tinha, além de ogros, bruxas e até fadas.

Sai depressa de lá, me deparei com outra aldeia e fiquei sabendo que Ana estava numa cerimônia de casamento com um ogro bem distante dali. Uma bruxa se ofereceu de me levar até o local onde estava o diário da minha prima. Partimos imediatamente em sua vassoura para uma terceira aldeia, onde estava o diário de Ana, pois sem ele eu não a encontraria.

Nessa aldeia, um ogro me entregou o diário e abri logo na última página para saber o que estava acontecendo. Nele havia a seguinte frase: Se for de algum parentesco meu, me encontre no topo da montanha dos fibiscos no sétimo dia da semana, às 13 horas.

Corri até lá. Quando cheguei, a minha prima, agora um ogro, também me abraçou e pediu que eu ficasse ali com ela para compartilhar suas alegrias e tristezas.

Resolvi abandonar tudo para ficar com ela, que no dia seguinte, durante uma aurora boreal ela desapareceu misteriosamente.

O acampamento amaldiçoado

Caio de Oliveira Lopes
Higor T. de Miranda



Tudo aconteceu em minha calma e tranquila Vila, onde servia de endereço do lar de várias pessoas, em sua maioria crianças.

Eu e as crianças dessa Vila gostávamos muito de acampamento. Por isso resolvemos montar um grupo e nomeamos algumas crianças para serem chefes desse grupo. Os líderes do grupo eram Robert, Paulo, Ana, João, Alison e Jaqueline.

Combinamos que nosso primeiro acampamento seria no próximo feriado, na montanha mais alta da cidade, mesmo sabendo que essa montanha era amaldiçoada por ancestrais.

Coincidentemente, foi em uma sexta-feira 13 do ano de 1564.

Chegado o dia tão esperado, fomos para realizar a nossa diversão. Assim que chegamos, percebemos que havia algo errado naquele local. Nada naquele lugar parecia está em harmonia com a natureza. Quando começamos montar nosso acampamento, ainda no meio do trajeto que havíamos combinado, ouvimos um ruído e outros barulhos muito imperceptíveis.

As pessoas da cidade sempre diziam que todos que se dispusessem ir até lá nunca mais conseguiriam voltar para suas casas, pois lá nessa montanha havia seres demoníacos e amaldiçoados.

Diziam ainda que lá morava um casal que tinha feito um pacto com seres do mal, por isso, como troca, daria as vidas de todos aqueles que lá chegassem.

O problema já estava feito e o que nos restava era pensar numa maneira, para no dia seguinte ao amanhecer, sairmos de lá sem que ninguém percebesse. Passamos a noite toda conversando e procurando uma estratégia que não fosse falha.

De repente, Robert teve uma ideia:

— Vamos tentar voltar descendo a montanha normalmente enquanto ainda não nos acharam.

— Jamais! — respondeu Ana. Vamos aqui para acampar e provar que tudo isso que dizem por aí não faz sentido algum. Vamos continuar subindo...

Eu e meus amigos, após uma longa caminhada e muito frio, chegamos ao topo e reequeimos nosso acampamento

novamente. Assim que chegamos, monstros horríveis começaram a surgir de todos os lados, cada um puxando uma pessoa, que seguindo eles, seriam intrusos naquele lugar. Tentamos correr, mas eles sempre nos alcançavam novamente.

Depois de muito nos debater com as terríveis criaturas, caímos em um buraco muito profundo, já quase sem forças. No final desse buraco havia uma passagem secreta que nos levava para a nossa pequena Vila.

Caímos num tubo arenoso e fomos parar dentro das nossas casas, como se fosse um sonho. Mal conseguimos falar para dar as explicações que nossos pais queriam.

Fomos dormir e no dia seguinte nos reunimos para avaliar a nossa aventura, que por pouco, não terminava mal.

Amor impossível

Ana Cássia Amorim



Na cidade de Inglaterra, morava Maria. Uma menina muito querida por todos da rua. Filha de pequenos empresários da cidade.

A casa dela ficava perto da escola onde estudava. Como fazia todos os dias, Maria saiu da escola e foi até a loja de sua mãe para pegar as chaves de sua casa. Sua mãe não estava na loja e havia deixado um bilhete com a seguinte mensagem: *Maria, eu e seu pai fomos convidados para um jantar. Não demorem! Tem um lanche em casa para você.* Carla.

Assim que Maria chegou a casa da família, preferiu terminar a leitura de seu livro, que já estava quase no fim. Nesse instante, o seu cachorro latia muito. Como já estava deitada, preferiu não se levantar para ver o que estava acontecendo. Chegou a pensar que estava imaginando coisas. Foi até a janela e viu uma imensa bola azul que brilhava muito no quintal de sua casa e foi verificar...

Ao chegar no quintal, a bola se abriu e de dentro dela saiu uma criatura muito estranha, meio verde, com olhos imensos. Parecia um extraterrestre. Ele se levantou e se aproximou de Maria de maneira bem carinhosa e perguntou:

- Quem é você?
- Meu nome é Maria. Tenho 16 anos. E você? De onde você veio?
- Me chamo Ralph e sou de uma galáxia muito distante daqui - disse a criatura estranha.
- O que está fazendo aqui? - Questionou Maria.
- Eu fui expulso de meu planeta pelo simples fato de saber falar português. Lá, as pessoas não podem se comunicar através da língua portuguesa. Por isso, me jogaram de lá e eu caí aqui.
- Nossa! Que crueldade! Entre, você deve estar com fome.

Eles entraram e foram comer pizza. Ele, que nunca tinha provado, gostou muito. Os pais de Maria chegaram e ela explicou tudo que havia acontecido e pediu que eles o deixassem ficar ali pelo menos por uma noite, pois ele estava muito cansado. Eles concordaram e foram dormir.

Os dias foram passando e Maria ficando cada vez mais apaixonada pelo ET. Seus pais estranharam, mas viram que se gostavam muito e permitiu o namoro. Só que fizeram uma exigência: queriam viajar até a galáxia para conhecer a família dele.

Chegou o dia de Ralph retornar, pois o castigo de ficar na Terra havia terminado. Ao chegar lá disse ter gostado muito do planeta Terra, porque havia aprendido a amar e a perdoar as pessoas. E, mesmo sabendo que era impossível viver fora de seu ambiente natural, ele gostaria de buscar alguém muito especial que lá havia ficado.

Seu mestre explicou que esse amor seria impossível e Ralph se conformou com a realidade.

A maldição da escola

Marcus Vinicius R. Silva

Gabriel Rodrigues



Numa escola tranquila do interior eu e demais colegas estudávamos no 6º ano do Ensino Fundamental. Essa escola foi construída sobre um cemitério que havia sido desativado pela prefeitura da cidade, porque nele aconteciam coisas sem explicação.

Reza a lenda que ninguém poderia ir até o porão da nossa escola, porque aquele lugar já era parte do cemitério. Caso contrário seria morto pela maldição dos mortos e se tornaria o rei dos zumbis.

No dia 15 de novembro, enquanto todos os aluhs participavam de uma festa, um dos alunos quis saber o que havia de tão misterioso lá no porão e foi até lá.

De repente começamos a ouvir um barulho enorme. Um som, um pouco abafado, que vinha de algum lugar próximo.

Imediatamente, eu e alguns amigos descemos até o porão para ver o que tinha acontecido. Ao chegarmos, encontramos um lugar muito escuro e não víamos nada. Surgiu entre os túmulos uma alma penada que parecia um zumbi mortífero e começou a correr atrás da gente para fazer valer a tradição da maldição.

Saimos depressa, caso contrário seríamos a próxima vítima. Enquanto isso, alunos de outras turmas apareceram para ver o que estava acontecendo e começaram a gritar, pois vários zumbis iam surgindo de todos os lados e atacaram todos os alunos que ali estavam.

Assistimos a tudo de longe, por uma fresta na porta. A cena foi horrível e como num piscar de olhos tudo voltou à normalidade.

Dragonica

Carlos Eduardo F. Souza
Pedro Henrique M. Moraes
Waleska Dias Pereira

Em um reino distante moravam magos, arqueiros e guerreiros. E, juntamente com esses moradores, conviviam ainda dois dragões.

Dragotoka, era do bem; o outro, do mal, se chamava Dark. Viviam brigando, até que o malvado revoltou-se, armou uma enorme briga com seu irmão, mas foi derrotado e trancado em um estranho castelo, com correntes mágicas.

Depois de alguns anos, Morgana, uma mulher que fazia trabalhos mágicos, profanou o templo em que o maléfico dragão estava preso e arrebitou suas correntes mágicas.

No mesmo instante o dragão partiu-se dali e foi convidar os moradores da cidade e região para dizer o que havia acontecido. Convocou ainda os melhores guerreiros da cidade. Ele, juntamente com Morgana, armariam um terrível plano de destruição de seu irmão Dragotoka, por vingança.

Quando eles chegaram, os magos já estavam no grande portão que abria a cidade. Os arqueiros ficaram nas florestas para proteger os outros porções de saída da cidade e também para proteger os animais, impedindo que eles fugissem.

Quando Morgana e Dark chegaram, se achando os melhores guerreiros, conseguiram derrotar os plones guerreiros que batalhavam pelo bem da cidade. Eles queriam, no entanto, encontrar Dragotoka para matá-lo.

Os demais guerreiros e arqueiros, que batalhavam a favor do mal, mataram, por engano, Morgana. Logo em seguida, mataram também Dark e partiram em busca de seu verdadeiro alvo—Dragotoka.

Quando pretendiam matá-lo, todas as luzes da cidade se acenderam, as estrelas brilhavam e até o enorme força das luzes e a cidade voltou a viver em paz.



O vampiro da floresta

Rebeca M. V. da Costa
Vitória A. G. Gonçalves



Em uma floresta, eu e minhas amigas estávamos participando de um acampamento, perto de uma linda lagoa, fazia uma semana. A floresta era muito tranquila, desde que não houvesse chuva.

Assim que amanheceu começou uma fina chuva, que durou o dia todo. Ficamos presas na barraca, pois não tínhamos o que fazer mediante a chuva que não parava.

De repente, começamos a ouvir um barulho que vinha da lagoa. Resolvemos sair para ver o que estava acontecendo, apesar do extremo medo.

Nesse instante, uma criatura horrível surgiu do nada e nos assustou muito. Ficamos surpresas, pois ali não havia mais ninguém além de mim e duas amigas.

— Quem é você? De onde você veio? — perguntei atemorizada.

— Sou James e venho da terra do nunca.

— Como é que é? — perguntou Clara, minha amiga.

— É isso mesmo... Levarei todas.

Saimos gritando, mas não tínhamos para onde correr, pois estávamos cercadas pelas criaturas vampírescas que estavam por todos os lados.

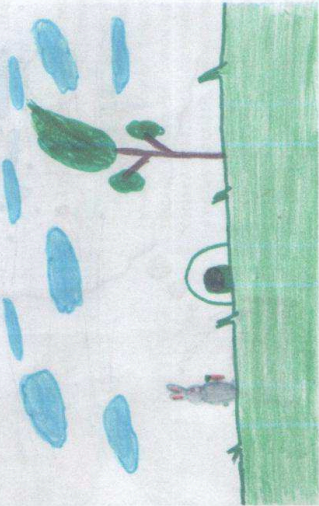
— Quem são vocês? — perguntou minha outra amiga Ana.

— Somos vampiros, mas os únicos vegetarianos desta floresta. Não nos alimentamos de sangue, apenas de vegetais. Por isso, vamos ajudar vocês a fugirem.

Depois de alguns instantes, quando estávamos quase no final da floresta, as minhas amigas foram capturadas pelo terrível vampiro da floresta, que após o ataque transformaram-se em vampiros também. Foi muito assustador, mas continuei minha fuga. Até que encontrei um abrigo seguro onde havia um casal que me levou de volta para casa.

A fome do Zé Coelho

Guilherme G. Carvalho
Willian N. Monteiro



Na cidade de Coelândia vivia Zé Coelho. Um animal bem diferente dos demais da sua espécie – ele não comia cenoura. Gostava de saborear todo tipo de comida que as pessoas ofereciam a ele, mas não comia a cenoura que fazia parte da refeição.

Zé Coelho começou crescer, crescer... Até que ficou do tamanho de um adulto. De repente começou falar umas palavras muito esquisitas que assustavam a todos.

Andava pela cidade à procura de alimento que não fosse cenoura e sempre dizia que ele não gostava muito de comê-las.

Passava o dia inteiro andando pela cidade e nada encontrava. Ele já se sentia um humano. Por onde andava era tratado com muita cortesia e sempre alimentado para repor suas energias.

O tempo foi passando e os moradores da cidade começaram a ter dificuldades para se alimentar, pois não tinham onde comprar seu alimento do dia-a-dia. Nas fazendas já não estavam mais produzindo. Nos mercados nada mais era encontrado, apenas cenoura.

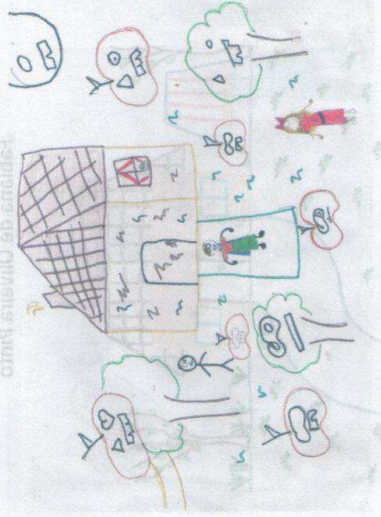
Zé Coelho após dias sem se alimentar teve que render ao típico alimento dos animais como ele. Com o passar dos dias ele começou a encolher. No começo ninguém percebeu nada, mas aos poucos, foi ficando pequeno que passava despercebido entre os moradores de Coelândia.

Até que um dia ele resolveu aparecer na praça da cidade para ver os moradores que ficaram muito surpresos com seu tamanho. Agora, Zé Coelho tinha se tornado um autêntico coelho branco de olhos vermelhos para a alegria da criançada.

Com o passar dos dias ele começou a encolher. No começo ninguém percebeu nada, mas aos poucos, foi ficando pequeno que passava despercebido entre os moradores de Coelândia. Até que um dia ele resolveu aparecer na praça da cidade para ver os moradores que ficaram muito surpresos com seu tamanho. Agora, Zé Coelho tinha se tornado um autêntico coelho branco de olhos vermelhos para a alegria da criançada.

Noite de Halloween

Maísa Stefani F. Magalhães



Na cidade de Fox, em véspera de Halloween, as pessoas estavam muito apreensivas à espera da grande festa das bruxas.

João, Pedro, Gustavo, Abraão, Meire, Larissa e Sabrina, amigos de infância, planejaram juntos a construção de suas fantasias para a caçada aos doces.

— Quero ir de fantasia! — Disse João. — Também quero ir de fantasia! — observou o pequeno Pedro. — O demais meninos também quiseram a mesma fantasia e passaram horas na preparação e decoração das mesmas.

As meninas resolveram ir de princesa e confeccionaram lindas roupas, com muito brilho. Combinaram de se encontrar em frente a uma velha casa, que sempre foi tida como assombrada.

Os meninos chegaram primeiro e resolveram dar um susto nas meninas. Entraram na casa e se esconderam. Mas sabiam eles o que estava para acontecer.

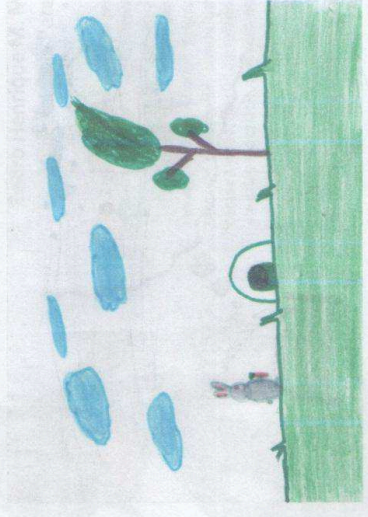
Assim que adentraram naquela suntuosa casa as paredes começaram a se mover como se fossem desabar. Elas saíram e voltaram do lugar. Os meninos foram engolidos e apareceram lá no local da festa de Halloween.

Ainda um pouco assustados tentaram se divertir, mas logo foram embora, pois não conseguiriam esconder o susto que tinham passado.

As meninas, vestidas de princesas ficaram até o final da festa e foram embora com suas sacolas cheias de doces para repartir com seus familiares. Assim que chegaram, viram pelo noticiário da televisão que a casa das bruxas tinha atacado novamente. E que desta vez as vítimas teriam sido quatro meninos vestidos de fantasmas que se preparavam para a caça aos doces da noite de Halloween.

A fome do Zé Coelho

Guilherme G. Carvalho
Willian N. Monteiro



Na cidade de Coelândia vivia Zé Coelho. Um animal bem diferente dos demais da sua espécie – ele não comia cenoura. Gostava de saborear todo tipo de comida que as pessoas ofereciam a ele, mas não comia a cenoura que fazia parte da refeição.

Zé Coelho começou crescer, crescer... Até que ficou do tamanho de um adulto. De repente começou falar umas palavras muito esquisitas que assustavam a todos.

Andava pela cidade à procura de alimento que não fosse cenoura e sempre dizia que ele não gostava muito de comê-las.

Passava o dia inteiro andando pela cidade e nada encontrava.

Ele já se sentia um humano. Por onde andava era tratado com muita cortesia e sempre alimentado para repor suas energias.

O tempo foi passando e os moradores da cidade começaram a ter dificuldades para se alimentar, pois não tinham onde comprar seu alimento do dia-a-dia. Nas fazendas já não estavam mais produzindo. Nos mercados nada mais era encontrado, apenas cenoura.

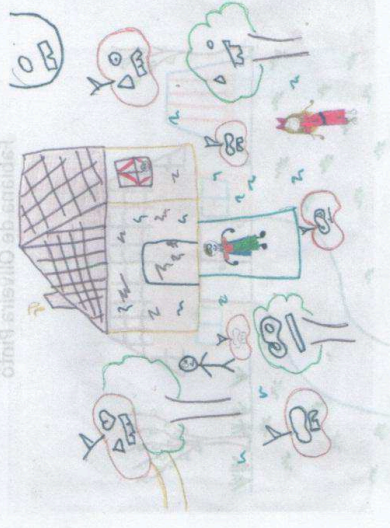
Zé Coelho após dias sem se alimentar teve que render ao típico alimento dos animais como ele.

Com o passar dos dias ele começou a encolher. No começo ninguém percebeu nada, mas aos poucos, foi ficando pequeno que passava despercebido entre os moradores de Coelândia.

Até que um dia ele resolveu aparecer na praça da cidade para ver os moradores que ficaram muito surpresos com seu tamanho. Agora, Zé Coelho tinha se tornado um autêntico coelho branco de olhos vermelhos para a alegria da criançada.

Noite de Halloween

Maisa Stefani F. Magalhães



Na cidade de Fox, em véspera de Halloween, as pessoas estavam muito apreensivas à espera da grande festa das bruxas.

João, Pedro, Gustavo, Abraão, Meire, Larissa e Sabrina, amigos de infância, planejaram juntos a construção de suas fantasias para a caçada os doces.

– Quero ir de fantasia – Disse João.

O demais meninos também quiseram a mesma fantasia e passaram horas na preparação e decoração das mesmas.

As meninas resolveram ir de princesa e confeccionaram lindas roupas, com muito brilho.

Combinaram de se encontrar em frente a uma velha casa, que sempre foi tida como assombrada.

Os meninos chegaram primeiro e resolveram dar um susto nas meninas. Entraram na casa e se esconderam. Mas sabiam eles o que estava para acontecer.

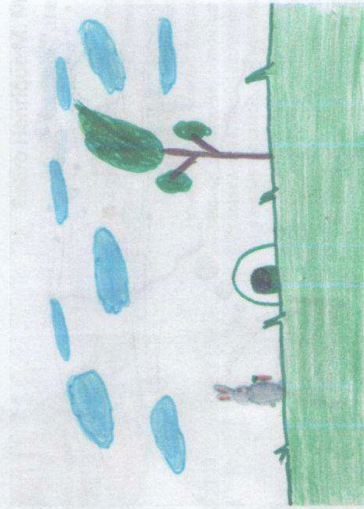
Assim que adentraram naquela suntuosa casa as paredes começaram a se mover como se fossem desabar. Elas saíram e voltaram do lugar. Os meninos foram engolidos e apareceram lá no local da festa de Halloween.

Ainda um pouco assustados tentaram se divertir, mas logo foram embora, pois não conseguiram esconder o susto que tinham passado.

As meninas, vestidas de princesas ficaram até o final da festa e foram embora com suas sacolas cheias de doces para repartir com seus familiares. Assim que chegaram, viram pelo noticiário da televisão que a casa das bruxas tinha atacado novamente. E que desta vez as vítimas teriam sido quatro meninos vestidos de fantasmas que se preparavam para a caça aos doces da noite de Halloween.

A fome do Zé Coelho

Guilherme G. Carvalho
Willian N. Monteiro



Na cidade de Coelândia vivia Zé Coelho. Um animal bem diferente dos demais da sua espécie – ele não comia cenoura. Gostava de saborear todo tipo de comida que as pessoas ofereciam a ele, mas não comia a cenoura que fazia parte da refeição.

Zé Coelho começou crescer, crescer... Até que ficou do tamanho de um adulto. De repente começou falar umas palavras muito esquisitas que assustavam a todos.

Andava pela cidade à procura de alimento que não fosse cenoura e sempre dizia que ele não gostava muito de comê-las.

Passava o dia inteiro andando pela cidade e nada encontrava. Ele já se sentia um humano. Por onde andava era tratado com muita cortesia e sempre alimentado para repor suas energias.

O tempo foi passando e os moradores da cidade começaram a ter dificuldades para se alimentar, pois não tinham onde comprar seu alimento do dia-a-dia. Nas fazendas já não estavam mais produzindo. Nos mercados nada mais era encontrado, apenas cenoura.

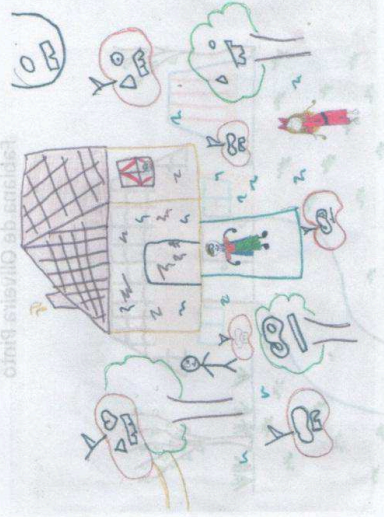
Zé Coelho após dias sem se alimentar teve que render ao típico alimento dos animais como ele. Com o passar dos dias, ele começou a encolher. No começo ninguém percebeu nada, mas aos poucos, foi ficando pequeno que passava despercebido entre os moradores de Coelândia.

Até que um dia ele resolveu aparecer na praça da cidade para ver os moradores que ficaram muito surpresos com seu tamanho. Agora, Zé Coelho tinha se tornado um autêntico coelho branco de olhos vermelhos para a alegria da criançada.

Com o passar dos dias, ele começou a encolher. No começo ninguém percebeu nada, mas aos poucos, foi ficando pequeno que passava despercebido entre os moradores de Coelândia.

Noite de Halloween

Maísa Stefani F. Magalhães



Na cidade de Fox, em véspera de Halloween, as pessoas estavam muito apreensivas à espera da grande festa das bruxas.

João, Pedro, Gustavo, Abraão, Meire, Larissa e Sabrina, amigos de infância, planejaram juntos a construção de suas fantasias para a caçada aos doces.

— Quero ir de fantasia — Disse João. — O demais meninos também quiseram a mesma fantasia e passaram horas na preparação e decoração das mesmas.

As meninas resolveram ir de princesa e confeccionaram lindas roupas, com muito brilho. Combinaram de se encontrar em frente a uma velha casa, que sempre foi tida como assombrada.

Os meninos chegaram primeiro e resolveram dar um susto nas meninas. Entraram na casa e se esconderam. Mas sabiam eles o que estava para acontecer.

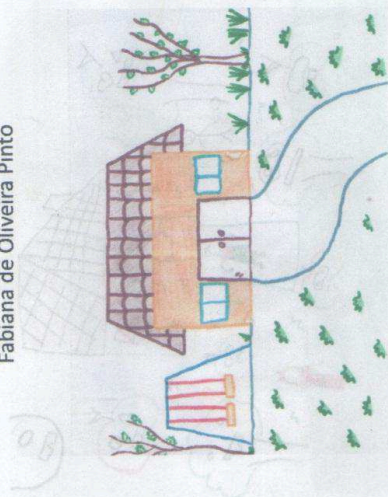
Assim que adentraram naquela suntuosa casa as paredes começaram a se mover como se fossem desabar. Elas saíram e voltaram do lugar. Os meninos foram engolidos e apareceram lá no local da festa de Halloween.

Ainda um pouco assustados tentaram se divertir, mas logo foram embora, pois não conseguiram esconder o susto que tinham passado.

As meninas, vestidas de princesas ficaram até o final da festa e foram embora com suas sacolas cheias de doces para repartir com seus familiares. Assim que chegaram, viram pelo noticiário da televisão que a casa das bruxas tinha atacado novamente. E que desta vez as vítimas teriam sido quatro meninos vestidos de fantasmas que se preparavam para a caça aos doces da noite de Halloween.

A antiga escola

Maria Paula de Jesus Souza
Fabiana de Oliveira Pinto



Eu e minha amiga estávamos passeando em uma rua e avistamos uma casa grande e bem antiga. Decidimos entrar.

Ao chegarmos à porta, vimos que ela estava aberta. Quando entramos descobrimos que não era uma casa e sim uma escola. Tivemos essa certeza porque havia carteiras para estudantes; um bebedouro quebrado e também fotos grandes em quadros de alguns diretores que já trabalharam naquele lugar.

De repente, apareceu um vulto e ouvimos um barulho estranho. Começamos a correr naquela escola abandonada, mas uma sombra sempre parecia nos seguir. Até que nos alcançou, apertando muito forte nosso braço.

Tentamos nos soltar, pois o monstro era horrível e muito assustador e junto com ele foram surgindo aranhas coloridas; lagartixas e sapos com olhos enormes que até pareciam bolas de futebol.

Depois de um tempo de terror que vivemos naquela escola, começamos a surgir fantasmas por todos os lados e formaram um círculo para nos interrogar. Eles eram muito simpáticos e bonzinhos e até serviram um lanche para nós. Em seguida mandaram que fôssemos embora e que nunca mais voltássemos ali.

Saimos apressadamente, fomos embora para nossa casa e pesquisamos sobre essa tal escola. Descobrimos que a mais de setenta anos atrás ela foi realmente uma linda escola e que teria sido fechada por problemas na estrutura.

Desde seu fechamento ninguém mais voltou à escola que acabou se tornando abrigo de monstros e fantasmas. Por isso ficou conhecida como escola assombrada.

Após descobrirmos a verdade ficamos muito curiosas e resolvemos voltar lá para observarmos, de longe, aquele lugar estranho. Quando nos aproximamos da escola os fantasmas vieram nos receber, nos abraçaram e disseram que eu e minha amiga éramos suas melhores amigas.

O campo mal assombrado

Riuanly Marina Mira de Oliveira
Thaliane Elis Souza Viana



Numa casa que ficava em um lugar tranquilo morava uma família muito solidária formada por cinco pessoas, sendo três filhos, pai e mãe.

De tardzinha, os três irmãos saíram para jogar bola num campo que havia perto da casa deles. O irmão mais velho chutou a bola com muita força que acabou batendo e quebrando a janela de vidro da casa do vizinho.

Essa casa era a única mais próxima do campo e todos diziam que ela era mal assombrada.

O irmão mais velho foi buscar a bola; os outros dois ficaram esperando do lado de fora da casa. O vizinho muito furioso, disse:

— Se vocês não comprarem um vidro novo para a minha janela, vocês serão amaldiçoados! Os três irmãos, ouvindo isso, foram correndo para casa contar aos pais o que havia acontecido. Os pais ficaram muito decepcionados com o comportamento dos filhos e também do vizinho do campo.

— Nós não temos dinheiro para comprarmos outro vidro — disse o pai. Voltem lá e digam que da próxima vez vocês terão mais cuidado. E assim eles fizeram.

Os irmãos retornaram à casa do vizinho e disseram tudo que o pai havia pedido que falassem.

O vizinho abriu a porta, ouviu, ficou quieto e entrou para casa. Não gostou nada daquilo que os irmãos disseram e decidiu preparar algo assustador para eles, como pagamento do vidro que haviam quebrado. E, sem que eles soubessem

Os irmãos foram embora com o combinado de voltarem para fazer uma nova visita ao vizinho. Meio assustados e sem saber que aquele vizinho era um bruxo e tinha vários amigos fantasmas, os meninos foram embora para a casa.

No outro dia retornaram para cumprir o combinado da visita. Quando chegaram foram recebidos por diversos fantasmas que flutuavam pela casa e dizendo que jamais eles sairiam dali.

Apavorados correram pela rua, foram embora e chamaram seus pais para mostrar-lhes o que estava acontecendo.

Chegando a casa do campo ela não estava mais lá. Havia desaparecido.

O espantalho do milharal

Herana de Lima Amorim
Wellington Nogueira das Chagas
Terry de Souza Jacob



Eu e meu avô morávamos em um sítio que tinha um milharal enorme. Meu avô sempre dizia que nesse milharal, assim que escurecia, um espantalho andava com uma foice atrás das pessoas e que, por esse motivo, não poderíamos ir até lá. Sempre achava que meu avô estava de brincadeira comigo e sempre quis ir até o milharal para ver esse tal espantalho.

Durante as férias escolares meus primos vieram passar uns dias no sítio do meu avô e ouviram a mesma história que eu já contava sobre o espantalho. Quando fomos dormir, combinamos de passar a noite seguinte no milharal para confirmar a tal história.

Planejamos tudo e esperamos o meu avô dormir. Pegamos uma barraca e fomos montá-la no milharal. Assim que chegamos lá começamos a ouvir um barulho estranho.

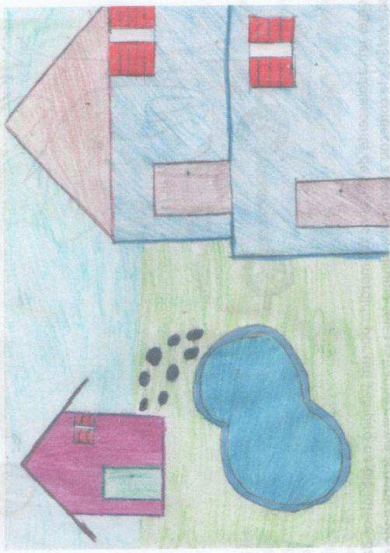
A princípio ficamos com muito medo e mesmo assim montamos nossa barraca e fomos tentar dormir, enquanto meu primo mais velho foi ver o que estava acontecendo. De repente, ouvimos um grito que vinha de longe. Eu e meu primo caçula fomos procurar o meu primo mais velho que havia saído e se perdido no milharal.

Passamos muito tempo à procura dele até que o encontramos. Ele estava muito cansado e assustado. Saímos correndo do milharal em direção à fazenda e quando olhei para trás, vi o espantalho que corria em nossa direção. Entramos no celeiro e fechamos a porta. Procurei um isqueiro e acendi uma tocha para montar uma armadilha e pegar o espantalho.

De nada adiantou. O espantalho pegou uma vassoura e voou para nunca mais voltar. Depois do susto, voltamos para o sítio e fomos dormir como se nada tivesse acontecido. No dia seguinte rimos muito da nossa aventura.

A casa de vidro

Jucilene Fernandes Chagas
Bruna Mendes de Oliveira
Rogéria Gaspar da Cruz



No feriado de Carnaval eu e minha amiga Lucilene fomos passar o final de semana no Sul de Minas Gerais, na casa de outra amiga nossa, a Bruna. Ao lado de sua casa havia uma casa abandonada toda feita de vidro. Era uma casa impressionante, que chamava muito a atenção de todos que por ali passavam e estava sempre abandonada, sem nenhum morador.

No sábado, enquanto divertíamos na piscina da casa da Bruna conversamos um bom tempo sobre essa casa de vidro e nossa curiosidade aumentava a cada minuto de conversa.

No mesmo dia, à noite, resolvemos entrar na casa. Achamos tudo muito estranho, pois a casa era feita totalmente de vidro, menos um armário – que era feito de madeira.

Tentamos abri-lo de todo jeito possível, porém não conseguimos. Até que voltamos à casa da Bruna e pegamos um machado para quebrar a porta do armário. Finalmente conseguimos abri-lo e ficamos decepcionadas – ele estava vazio!

Já era tarde e fomos embora para dormir. Assim que deitamos, começamos a ver umas criaturas estranhas, que andavam prá lá e pra cá dentro do nosso quarto. Acordei, acendi a luz e as criaturas desapareceram.

No dia seguinte, retornamos à casa de vidro novamente e fomos ver novamente o armário que tínhamos aberto na noite anterior. Lá dentro havia um bilhete que tinha escrito: Para quebrar o feitiço lançado sobre vocês é preciso quebrar a casa.

Ficamos desesperadas. Como quebraríamos aquela casa tão visitada? Chamamos um feitiçeiro para nos ajudar. Ele veio voando em sua vassoura mágica e nos conduziu até o interior da casa de vidro. Eu, Jucilene e Bruna, juntamente com o feitiçeiro quebramos toda a casa.

Assim que terminamos ficamos admirando o amontoado de vidro que se formou. De repente os vidros transformaram-se em diamantes preciosos que formaram uma pirâmide linda, que até hoje encanta os olhares dos visitantes.