



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

PEDRO EGÍDIO WARKEN

**LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS
DISCURSIVOS:
CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO SIGNIFICATIVO POR MEIO DO
CONTO DE ASSOMBRAÇÃO**

Londrina
2008

PEDRO EGÍDIO WARKEN

**LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS
DISCURSIVOS:
CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO SIGNIFICATIVO POR MEIO DO
CONTO DE ASSOMBRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Gregório

Londrina
2008

PEDRO EGÍDIO WARKEN

**LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS
DISCURSIVOS:
CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO SIGNIFICATIVO POR MEIO DO
CONTO DE ASSOMBRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Regina Maria Gregório
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Sonia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 20 de novembro de 2008.

Dedico este trabalho àqueles que todos os dias se levantam para tornar esse mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À Regina Gregório, minha estimada orientadora que com dedicação e paciência me acompanhou em todos os passos do trabalho, além de me inspirar pelo exemplo de determinação e alegria de viver.

À Alba Perfeito, minha professora, que além de me ensinar muito em suas aulas, contribuiu com orientações e inspirou o projeto dessa pesquisa .

À Elvira Nascimento, minha professora, que abriu um caminho novo na concepção do ensino de língua, contagiando-me com o seu entusiasmo.

À Loredana, minha professora, que tão discreta e sabiamente me fez ver o mundo pela semiótica, além de dedicar um tempo para uma boa conversa.

À Carla, minha querida companheira de todas as horas, que motivou e acalentou o sonho da presente conquista.

À Cristina, que não poupou esforços em ajudar nas horas de sufoco assessorando-me em diversos momentos.

Aos alunos da 7ª série A e B do Colégio Estadual José Aloísio Aragão – Aplicação da UEL – que se dispuseram a participar com muita alegria desta pesquisa.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

(Larrosa)

WARKEN, Pedro Egídio. **Leitura e escrita na perspectiva dos gêneros discursivos: construção de um percurso significativo por meio do conto de assombração.** 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa-ação de cunho etnográfico, realizado com uma turma de alunos de sétima série do Colégio de Aplicação da UEL, com o objetivo de investigar o desempenho de leitura e escrita desses alunos. A pesquisa tem como bases teóricas a concepção interacionista de linguagem; a vertente bakhtiniana de gêneros discursivos, com opção pelo viés do estudo de gêneros organizado por Dolz e Schneuwly (2004) no que se refere ao domínio social, a tipologia e as capacidades de linguagem; os trabalhos de Barbosa (2003) e Perfeito (2005) que organizam simultaneamente categorizações dos gêneros em grupo e também das características de um gênero em particular; e autores que tratam da leitura como ensino-aprendizagem, tais como Geraldi, Menegassi, Ângelo, Perfeito, Dell'Isola e Brandão, entre outros. Como principal estratégia metodológica aplicou-se um conjunto de seqüências didáticas a partir de cinco contos fantásticos de assombração e por meio de leitura, exercícios de análise, produção de textos, levantaram-se dados para interferir no trabalho dos alunos participantes da pesquisa, dimensionar e qualificar suas leituras. O que resultou dessa trajetória foi uma nova postura do pesquisador ante o estudo da concepção interativa de linguagem e a experiência pedagógica na perspectiva do trabalho com os gêneros discursivos e sua aplicação em sala de aula e aos alunos uma nova visão no aprendizado de língua portuguesa. Houve resultados pelo avanço no aprendizado da leitura e escrita dos estudantes ao se assumir as teorias acima expostas.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Interação. Gênero discursivo. Conto fantástico.

WARKEN, Pedro Egídio. **Reading and writing from the perspective of discursive gender: construction of a meaningful journey through the wonder tale.** 2008. 122p. Dissertation (Master`s degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This work deals with a research-action of ethnographic stamp, conducted with a group of seventh grade students, at the Colégio de Aplicação da UEL, with a view to investigate the reading and writing performance of these students. The research has as theoretical bases the interactionist conception of language; the bakhtinian vertent of discursive genders, with an option for organized genders of study bias by DOLZ and Schneuwly (2004) with regard to the social sphere, the typology and the capacity of language ; the work of Barbosa (2003) and Perfeito (2005) that organizes simultaneously categorizations of a group of genders and also the characteristics of a particular gender; and authors who deal with the reading and teaching-learning, like Geraldi, Menegassi, Ângelo, Perfeito, Dell'Isola e Brandão, among others). As the main methodological strategy had been applied with a set of teaching sequences from five fantastic wonder tales and through reading, analysis exercises, texts production, data had been surveyed to interfere in the students work who participated in the research, scale and qualify their readings. The results of this trajectory where a researcher's new position before the analysis of the interactionist conception of language and the pedagogical experience with the prospect of discursive work genders and its application in the classroom and the students new view of portuguese language learning. There where results by the students progress of reading and writing learning taking up the theories above exposed.

Keywords: Reading. Writing. Interaction. Discursive gender. Fantastic tale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos gêneros discursivos.....	42
Quadro 2 – Descrição do conto de assombração.....	44
Quadro 3 – Esquema da seqüência didática.....	52
Quadro 4 – Entrevista sobre os hábitos de leitura dos colaboradores da pesquisa	55
Quadro 5 – Abreviaturas e legendas das entrevistas	57
Quadro 6 – Descrição dos gêneros discursivos.....	61
Quadro 7 – Análise de textos de diferentes gêneros discursivos	62
Quadro 8 – Análise da produção inicial de Marcelo.....	75
Quadro 9 – Análise da produção final de Marcelo	78
Quadro 10 – Análise da produção inicial de Ana Lúcia	81
Quadro 11 – Análise da produção final de Ana Lúcia	84
Quadro 12 – Análise da produção inicial de Camila.....	87
Quadro 13 – Análise da produção final de Camila	89
Quadro 14 – Análise da produção inicial de Yago	91
Quadro 15 – Análise da produção final de Yago	93
Quadro 16 – Análise da produção inicial de Rafaela.....	96
Quadro 17 – Análise da produção final de Rafaela.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LEITURA	14
1.1 A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DE PENSAMENTO	14
1.2 A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO	16
1.3 A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO	19
1.4 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	26
1.5 A AVALIAÇÃO DA LEITURA	29
1.6 GÊNEROS DO DISCURSO E GÊNEROS TEXTUAIS	31
2 O CONTO DE ASSOMBRAÇÃO	35
2.1 O CONTO E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA	35
2.2 AFINAL, O QUE É O CONTO?	37
2.3 O CONTO FANTÁSTICO	38
2.4 DESCRIÇÃO DO CONTO DE ASSOMBRAÇÃO	41
3 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	49
3.1 A PESQUISA-AÇÃO (PESQUISA QUALITATIVA/ETNOGRÁFICA)	49
3.2 APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO (OU DA PESQUISA-AÇÃO).....	50
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	110
ANEXO 1	111
ANEXO 2	112
ANEXO 3	114
ANEXO 4	116
ANEXO 5	118

INTRODUÇÃO

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (Larrosa)

O universo do ensino encerra uma problemática social e política que sempre exigirá compromisso, criatividade e ciência do poder público, da sociedade como um todo, e do educador. O que ocasionou a presente pesquisa foi a reflexão em torno do papel do professor de Língua Portuguesa: que concepção de ensino de língua adotar? Que práticas pedagógicas assumir para a efetiva tarefa do ensino/aprendizagem com foco na leitura e na produção de texto no interior da escola? Inserido na Rede Pública de Educação do Estado do Paraná, especialmente no Ensino Fundamental e Médio, há vinte e dois anos, as dificuldades do processo ensino-aprendizagem levaram-me à observação das condições do ensino, à busca por uma vertente pedagógica a ser adotada no ensino de língua materna e à procura por descobrir o que há na intermediação entre professor e aluno que compromete o desempenho de um ou de outro no binômio ensino/aprendizagem, especialmente em relação à leitura em sala de aula.

O papel do ensino de língua materna na escola está na reflexão acerca de seu uso na vida e na sociedade, como forma de garantir a participação ativa do indivíduo na vida social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 142) propõem que o ensino de língua materna possibilite ao aluno compreender a língua portuguesa “como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social”. Neste sentido, ela deve ser entendida também como geradora de significação e integradora da organização da sociedade e da construção de sua identidade.

Historicamente a leitura sofre mudanças de “status” e isso reflete significativamente no seu ensino no chão da escola. No Brasil, especialmente a partir da década de 1980, diversas outras disciplinas, tais como a Análise do Discurso, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Teoria Literária e a Pedagogia, passaram a contribuir com o ensino de línguas. Concomitantemente a essa renovação no âmbito intelectual, quando o Brasil se alinha às pesquisas de outros países, alguns problemas que comprometem o

desempenho da leitura se instauraram em nível nacional. Um deles é a “crise da leitura”, nomenclatura dada para definir a seguinte problemática: de um lado as dificuldades pelas carências no setor educacional, ao lado da deficiência na alfabetização escolar, a carência da leitura de textos na escola, a pouca qualidade dos textos ainda lidos; de outro a participação sufocante da mídia que desvia ainda mais o público do texto escrito, desencadeando outros hábitos que comprometem a relação do leitor com os valores sociais e culturais.

Quando se trata da atuação da escola e do professor, mudanças no entendimento do ensino de língua trouxeram impactos que por um lado ocasionaram avanços, por outro contribuíram com danos e desvios no “caminho” da compreensão do ensino-aprendizado da leitura. Exemplificando, nos anos de 1980 o quadro da educação assim se apresentava: o professor baseava suas ações na metodologia tradicional ou no estruturalismo, como quando se ocupava em combinar signos das menores unidades às construções sintáticas mais complexas, dedicava-se a ensinar aos alunos essas combinações, na crença de que, ao assimilar esses encadeamentos, poderia se tornar um bom leitor. Tais oscilações na compreensão do ensino de língua na escola, ainda que comprometam ao longo da trajetória o trabalho na educação, também fazem parte do processo de amadurecimento que vem de longa data. Não se pode perder de vista, contudo, a capacidade de perceber em cada momento histórico o sentido que esse saber traz e que melhor responda aos anseios e necessidades de se compreender o mundo por meio da ação comunicativa da linguagem.

Diante disso o papel da escola é o de assegurar a ética e a estética no ensino da língua, já que é entendida como conhecimento de mundo em interação; e promover a reflexão de que por meio da linguagem pode-se transformar o mundo no âmbito social, cultural e pessoal; fazer entender pela linguagem a complexidade humana; respeitar as diferentes manifestações e falas por meio das vozes sociais que ajudam no desenvolvimento humano. Kaufman (1995, p. 3) diz que “É dever indubitável da escola que todos que egressem de suas aulas sejam ‘pessoas que escrevem’, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranqüilidade e autonomia”.

A teoria que fundamenta esta pesquisa tem origem em Bakhtin (1997), nos estudos de Bronckart (2003), Dolz e Shneuwly (2004), Barbosa (2005) e Perfeito (2005). E no que tange às discussões em torno das concepções de leitura trazem-se reflexões de autores como: Brandão, Coracini, Dell’isola, Geraldi, Indursky, Kato, Kleiman, Kock, Leffa, Menegassi, Orlandi, Perfeito, Silva, Smith, Soares, Zilberman, entre outros.

Este trabalho se define primeiramente como uma ação pedagógica pela epistemologia da construção de sentido do texto a partir da concepção interacionista da

linguagem, dos gêneros discursivos mediante suas implicações de *contexto de produção, conteúdo temático, organização geral do gênero e das marcas lingüísticas e enunciativas*. É pertinente no presente estudo a proposta na perspectiva dos gêneros discursivos uma vez que, diferente da pedagogia tradicional, aquela contempla uma leitura e análise de texto de forma mais abrangente, pois considera ao mesmo tempo o contexto de produção e as marcas lingüísticas que garantem o sentido do texto. Isto porque, ancorado nos estudos bakhtinianos, os gêneros não são inventados a cada instante da comunicação, mas estão presentes nas diferentes esferas sociais, o que vale dizer com Barbosa (2005) que o gênero remete ao contexto social, histórico e cultural enquanto circula no meio social.

Na perspectiva interacionista a concepção de leitura e de seu ensino considera o trinômio autor-texto-leitor em que texto não é mais objeto de enigma a ser desvendado pelo leitor por saber das intencionalidades do autor somente; de outro lado o leitor também contribui na construção do sentido do texto, fazendo inferências de acordo com sua cosmovisão; e o autor/enunciador, por sua vez, não tem o monopólio do entendimento do texto, mas é aquele que toma a iniciativa da transação dialógica no processo da leitura autor-texto-leitor. É importante no ensino de Língua Portuguesa o movimento da prática da leitura, produção de texto e análise lingüística, visto que assim se completa o ciclo do trabalho do professor de língua. O gênero é o objeto central do ensino, e é no processo da leitura que se revela como o produtor do texto/discurso mobiliza recursos expressivos para construir os sentidos desejados. A leitura, conseqüentemente, é que pode promover a reflexão acerca do mundo e da própria língua como instrumento de interação nos contextos sociais.

Com base na teoria acima, o objetivo geral desse trabalho é observar o fator ensino-aprendizagem na perspectiva de avaliar o grau de sucesso e insucesso da leitura realizada pelos alunos por meio dos textos produzidos por eles, e interferir no processo de produção por meio de orientações sustentadas pela vertente dos gêneros discursivos e seu ensino.

Os objetivos específicos nesta pesquisa, ao estudar diferentes textos do gênero conto fantástico e a produção de contos pelos alunos, foram os seguintes: a) identificar os diversos aspectos inerentes ao contexto de produção; b) reconhecer no texto o seu conteúdo temático; c) verificar no texto a sua organização geral e entender sua configuração; d) refletir sobre a linguagem do texto por meio das marcas lingüístico-enunciativas.

Fundamentada em Moita Lopes (2000) e Triviños (1994), a orientação metodológica seguida no presente estudo é o de viés investigativo de intervenção, obedecendo

uma vertente de abordagem de pesquisa qualitativa especialmente de natureza etnográfica. E o instrumento utilizado para fins de levantamento de dados é o da pesquisa-ação.

Realizada com alunos de 7ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública de Londrina, a pesquisa efetivou-se com a elaboração de um projeto de vinte e quatro aulas com seqüências didáticas utilizando o gênero discursivo de contos fantásticos de assombração. As SDs, constituídas de exercícios de interpretação, foram construídas a partir de cinco textos do gênero discursivo contos de assombração de autores consagrados.

No processo de desenvolvimento das seqüências didáticas ocorreram, no início e no fim delas, produções textuais por parte dos alunos com o propósito de melhor entender da problemática do ensino/aprendizagem na área de Língua Portuguesa, no sentido de tentar levantar dados mais concretos no tocante ao fator epistemológico da leitura em sala de aula. Dados trazidos para esta dissertação através de análises realizadas com a participação dos alunos nas suas diversas produções enquanto durou o projeto.

O primeiro capítulo apresenta uma descrição e discussão de dados teóricos no âmbito dos Estudos da Linguagem, trazendo uma panorâmica histórica das concepções de linguagem, entre elas as que fundamentam os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais) para o Ensino de Língua Portuguesa; as idéias dos principais autores da concepção interacionista de linguagem; uma abordagem a cerca dos gêneros discursivos.

O segundo capítulo traz um histórico do gênero conto de assombração, bem como uma descrição deste, elaborada a partir dos estudos sobre os gêneros discursivos empreendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia do trabalho realizada em forma de pesquisa-ação, constituída por duas produções textuais dos alunos - início e fim do processo -, vinte e quatro aulas a partir de cinco textos de contos de suspense e assombração e uma pesquisa sobre as motivações dos alunos em relação à leitura.

No quarto capítulo, realiza-se a discussão dos dados levantados na pesquisa com os alunos mediante as categorias organizadas por Bronckart (2003) e Barbosa (2005), adaptado por Perfeito (2006), com os seguintes aspectos: a) contexto de produção; b) conteúdo temático; c) organização geral; d) marcas lingüísticas e enunciativas.

Este trabalho pode contribuir com o estudo e a reflexão em torno do ensino de língua materna e com a formação de um aluno crítico e capaz de interagir no mundo, bem como de uma nova postura por parte do educador. Algumas das reflexões suscitadas neste trabalho são apresentadas no último capítulo.

1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA

A nossa linguagem pode ser vista como uma velha cidade: um labirinto de ruas estreitas e praças, de casas antigas e novas e de casas com reconstruções de diversas épocas; tudo isso rodeado de uma multiplicidade de bairros novos com ruas regulares e casas uniformes. (Wittgenstein)

A investigação em torno da leitura e escrita, não pode dispensar uma visão panorâmica acerca de concepções de linguagem, visto que elas interferem decisivamente na percepção e compreensão do fenômeno da aquisição de uma língua e suas leituras, objeto desta pesquisa. Embora uma nova teoria supere ou aperfeiçoe a anterior, na prática, elas muitas vezes “co-existem”, e orientam o trabalho de professores, determinando suas escolhas. Conscientizar-se destas concepções é fundamental é um dos primeiros passos a ser dado quando se pretende refletir sobre a própria atuação como educador e construir estratégias adequadas ao ensino de qualquer disciplina.

Alguns autores organizam as diversas concepções de linguagem em três grandes grupos: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação (GERALDI, 1984, 1997; TRAVAGLIA, 1985, 2005; CARDOSO, 1999). De modo geral, diz Geraldi (1984, p. 43) “estas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo; c) a lingüística da enunciação”. De modo semelhante, Castilho (1998) identifica três grandes modelos teóricos: a língua como atividade mental, a língua como estrutura e a língua como atividade social.

1.1 A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DE PENSAMENTO

A concepção da linguagem como expressão do pensamento tem sua origem na tradição gramatical dos antigos gregos, passando pelos latinos, a Idade Média e a Moderna, sendo superada, teoricamente, somente com Saussure (1995) em meados do século XX.

Nesta concepção a linguagem é entendida como expressão direta do pensamento, fruto da produção do interior da mente de cada indivíduo. Essa capacidade humana de organizar logicamente o pensamento depende da manifestação exterior que se dá por meio da linguagem articulada e organizada. A linguagem é considerada, assim, a “tradução” do pensamento (TRAVAGLIA, 2005).

Tal concepção fundamenta os estudos tradicionais de língua partindo da hipótese de que é racional a natureza da linguagem, pois os homens pensam conforme regras universais organizando classificações, divisões e segmentações.

Segundo Leroy (1971, p. 18), Aristóteles foi o primeiro a empreender uma análise precisa da estrutura lingüística. Suas idéias, e de seus seguidores, foram aperfeiçoadas pelos alexandrinos e o modelo elaborado por Dionísio, o Trácio, nos séculos II e I a. C., foi utilizado por séculos.

No século XVII, a *Gramática Geral e Racional de Port Royal*, de Arnauld e Lancelot (1660), consolida a concepção greco-alexandrina dos séculos II e I a.C. Esta gramática procura demonstrar que a linguagem, expressão do pensamento, se funda na Razão, e procura estabelecer princípios *universais*, construindo, conforme o paradigma cartesiano, “uma espécie de esquema de linguagem, ao qual, de bom ou mal grado, as múltiplas aparências da língua real devem se submeter” (LEROY, 1971, p. 25).

Como se postula a existência de princípios gerais e racionais norteadores da organização do pensamento e da linguagem, passa-se a ter uma postura de exigência de clareza e precisão dos falantes, já que as regras a “serem observadas” são as do “bem falar e do bem escrever”.

Dessa forma o ensino de língua é orientado pela gramática teórico-normativa, isto é, a de conceituar, classificar, para se compreender seguindo prescrições no que tange a concordância, regência, acentuação, pontuação e ortografia. Em conseqüência, o que se observa nos livros didáticos é a presença dos itens gramaticais como conteúdos preponderantes, como eixos de progressão curricular.

Neste contexto, a leitura deve levar à extração dos sentidos, muitas vezes fixados pelo autor, ou por uma voz de autoridade, havendo, portanto, uma única interpretação válida: a do autor do texto, dada pelo professor ou pelo autor do livro didático (PERFEITO, 2005, p.5).

Conforme Perfeito (2005), esta concepção orientou o ensino de língua materna no Brasil até a década de sessenta, e mesmo atualmente é possível perceber sua influência.

1.2 A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é entendida como código, responsável pela transmissão de uma mensagem entre um emissor e um receptor, sem consideração por sua utilização ou determinações sócio-históricas. Ler é decodificar e a interpretação do leitor deve coincidir com a do autor do livro didático. A esse respeito, dizem Menegassi e Ângelo (2005, p. 16):

[...] a leitura não era vista como um processo ativo em que o leitor busca no texto as informações que lhe interessam, mas como um processo passivo de simples reconhecimento de palavras e idéias, em uma nítida demonstração de capacidade de cópiação de informações textuais.

Saussure (1995) é o responsável por romper com a concepção de linguagem como expressão do pensamento no princípio do século XX, quando estabelece distinção entre a Langue (Língua) e a Parole (Fala). Ele conceitua a Langue “como sistema de signos (um conjunto de unidades que estão organizadas, formando um todo), de caráter social, homogêneo, abstrato internalizados na mente do falante” (PERFEITO, 2005, p. 7).

A Parole, entendida como manifestação individual concreta dos falantes, e sujeita a variações não é considerada no estudo de Saussure, que se dedica ao funcionamento interno da língua, desprezando o contexto de produção ou as determinações históricas e sociais.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...]. A fala é, ao contrário um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psíco-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações (SAUSSURE, 1995, p. 22).

De acordo com Perfeito (2005, p. 8), Jakobson (1973), ampliando a visão saussureana e a perspectiva estruturalista, reconhece três funções básicas de linguagem: que recaem no emissor (função expressiva/emotiva); com incidência no receptor (função apelativa/conativa) ou no referente/contexto (função referencial/informativa). Para Jakobson,

há ainda outros fatores que podem intervir na comunicação verbal: a mensagem, o canal e o código.

Quando da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, em 1971, o estruturalismo, a teoria da comunicação e o estudo das funções de linguagem forneceram as bases para um modelo de ensino de língua portuguesa no Brasil.

Nessa perspectiva, em que a linguagem é compreendida como código, há ainda grande ênfase no ensino da gramática, embora as atividades com leitura e a produção de texto já ganhem importância no interior da escola.

Outro fator importante a ser considerado é a influência do tecnicismo durante o período da ditadura militar, que valoriza a idéia de reforço, uma vez que a aprendizagem é entendida como um processo de internalização inconsciente de hábitos, conforme a teoria comportamentalista/behaviorista (PERFEITO, 2005).

Há que se considerar ainda as influências do gerativismo, outra teoria da linguagem que, no final a década de 1950, redefine o objeto da lingüística defendendo a idéia de que a linguagem é uma capacidade inata do indivíduo. Os estudos de Chomsky, um dos principais representantes desta teoria, voltam-se para a competência o falante ideal, sem consideração pelas situações reais de uso da língua, mais uma vez.

Processamento ascendente e descendente

Em relação à prática de leitura, ainda nesta concepção de linguagem como comunicação, observa-se uma tendência que dá ênfase ao texto (processamento ascendente), ancorada no estruturalismo, e outra que dá ênfase ao leitor (processamento descendente), sustentada pelo gerativismo.

O modelo de processamento ascendente (bottom-up) vai do texto para o leitor, e supõe que o leitor parta das unidades (palavras, frases) para se chegar ao todo. Por esse prisma o texto, fonte única de sentido, cria vida própria, independentemente da enunciação: o leitor seria, assim, o que recebe o saber presente no texto, parcela a ser capturada para edificar o sentido. Neste caso se constrói o sentido como Saussure preconizava: juntando-se os menores elementos para se construir uma unidade maior com significado (SAUSSURE, 1995). Os dados existentes no texto são o ponto de partida para a sua compreensão.

Tal modelo de processamento exerceu e ainda exerce grande influência no ensino de língua materna desde as primeiras séries escolares, perceptível principalmente nos métodos de alfabetização.

De acordo com Menegassi e Ângelo (2005, p. 21), Leffa (1999) aponta três grandes motivos para as críticas dirigidas a este modelo: “ênfase no processamento linear da leitura; defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado; valorização das habilidades de nível inferior, como reconhecimento de letras e palavras.”

De forma inversa, no modelo de processamento descendente (top-down) a construção de sentido vai do leitor ao texto e não se dá de forma linear, mas conforme a contribuição do leitor, ou seja, a partir de seus conhecimentos prévios. Aqui o leitor é o eixo principal da leitura, ao passo que o texto tem um papel secundário.

Orientados pela psicologia cognitivista, Goodman (1997) e Smith (1998) são os principais estudiosos desta perspectiva, segundo a qual, ler é atribuir significado ao texto. Conforme esses pesquisadores, o bom leitor é capaz de acionar o que Rumelhart (apud KATO, 1987) denomina de esquemas – verdadeiros pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Essa terminologia – acionar pacotes de conhecimentos – advém dos estudos da inteligência artificial.

Goodman (1997) explica que, daquilo que lê, o leitor seleciona o que lhe convém, os dados mais relevantes, uma vez que o aparelho perceptivo ficaria sobrecarregado com as informações desnecessárias, dificultando a compreensão. A partir daí, o leitor infere, complementando a informação disponível com os conhecimentos (esquemas) que já possui, e avança mais rapidamente na leitura.

Aqui o leitor assume uma postura ativa, utilizando-se de diversas estratégias, tais como antecipação, inferência e verificação, a fim de controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto suposições feitas. Por esse motivo, Smith (1998, p. 38) diz que: “A leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não-visual – do que da informação que está diante deles”.

Algumas das críticas que esta perspectiva tem recebido dizem respeito principalmente ao fato de desprezar os aspectos sociais e, na prática, acabar aceitando como válida qualquer interpretação de texto feita pelo aluno e incentivar leituras apressadas e superficiais (LEFFA, 1999; KATO, 1986; MENEGASSI; ÂNGELO, 2005).

1.3 A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Diferente das concepções anteriores, a que concebe a linguagem como forma de interação deixa de estudá-la como um sistema acabado e fechado em si mesmo e passa considerá-la em seu contexto de uso e de produção, uma vez que ela vai se constituindo e se modificando historicamente na interação social. A linguagem é “lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”, diz Travaglia (2005, p. 23),

Aqui o ensino de língua se distancia daquele que analisa uma frase isoladamente e fora de seu contexto. O sujeito é tomado como foco da comunicação interativa e o leitor ocupa um espaço tão importante quanto o autor e o texto. O que caracteriza, pois, a linguagem por essa ótica é a decisiva presença do diálogo, foco da comunicação.

Esta proposta da linguagem como interação sustenta-se com a contribuição de diferentes correntes teóricas que, segundo Travaglia (2005, p. 23), podem ser reunidas sob o rótulo de *lingüística da enunciação*: Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, e os estudos ligados à Pragmática.

Mas são principalmente as idéias de Bakhtin (1986), disseminadas na década de 1980, que orientam os trabalhos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, dentro desta terceira concepção. O autor propõe que, ao se analisar a linguagem na perspectiva dialógica, se estude a língua no âmbito, não mais da frase isolada, mas contemplando um texto por inteiro, introduzindo os gêneros como componentes de organização do processo discursivo.

Pela ótica dialógica de Bakhtin (1986) a palavra (signo social e ideológico) adquire sentidos diversos, de acordo com o texto, através da interação verbal que se dá entre a língua e o sujeito falante, pelos textos anteriores e posteriores.

Nesta perspectiva, o homem é considerado um ser histórico e social, carregado de valores, e se constitui pela língua, como reflexo das relações estáveis entre os falantes. E ainda, conforme a época e os grupos sociais e em algumas circunstâncias concretas, predomina uma variante lingüística em relação à outra, havendo, então, maneiras diversas de dizer algo. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal

concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986, p. 124).

O modo de dizer de cada indivíduo é realizado de acordo com o que a língua pode oferecer. E isso só pode ser concretizado utilizando-se os gêneros discursivos. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

No Brasil, é possível perceber três vertentes para o ensino de língua materna que se fundamentam nesta concepção de linguagem como forma de interação: a vertente sócio-cognitiva, a vertente discursiva e a vertente cognitivo-discursiva ou sócio-discursiva. Sem a pretensão de esgotar este tema, elas serão abordadas brevemente, com uma ênfase na terceira, na qual se insere este trabalho.

A perspectiva interacionista de base cognitiva ou sócio-cognitiva

Na perspectiva interacionista há uma inter-relação entre os processamentos ascendentes e os descendentes, ou seja, entre o texto – e suas informações –, e o leitor – e as informações trazidas por ele. No ato da leitura, o leitor aciona seus conhecimentos prévios (esquemas mentais) socialmente adquiridos e os confronta com os dados do texto, construindo, assim, o sentido. Por esse prisma o bom leitor é aquele que é capaz de trilhar pelas pegadas deixadas pelo autor para culminar na formulação de suas idéias e intencionalidades. Aqui, o texto tem importância fundamental, uma vez que é na sua leitura literal que o leitor deve encontrar os indícios para significados não literais.

Analisando as diferentes posturas teóricas, Kato (1987) observa que esta abordagem vem sanar, em parte, o impasse criado pela abordagem cognitivista, que tira de foco o papel do texto na leitura (processamento descendente). Afinal, “este é o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis, algumas das quais podem não ter sido planejadas pelo próprio autor” (KATO apud CORACINI, 1995, p.15).

Há outros autores, como Cavalcanti (1992) e Kleiman (1995), que consideram a possibilidade de se recuperar o verdadeiro sentido do texto, bem como as intenções do autor, pelas marcas que o sujeito enunciator imprimiu no momento da escrita.

Cavalcanti (1992, p. 223) conclui que é possível estabelecer a convergência a partir da identificação das pistas textuais e do potencial de conhecimento partilhado. Ela sugere que a convergência seja construída em sala de aula juntamente com os alunos leitores,

de tal forma que o professor considere a leitura de cada aluno e a sua própria leitura em contraposição às pistas textuais.

Na comunicação oral, observa Kleiman (1995) os elementos do contexto auxiliam no entendimento: gestos, objetos circunstanciais, assim como o conhecimento entre si dos interlocutores, tudo compõe elementos que dão sustentação à compreensão.

Por outro lado, na interação via texto, a responsabilidade, tanto do autor quanto do leitor, é de extrema importância: o autor porque faz uso da palavra e por um longo turno, como num monólogo, precisa ter informação para ser consistente, deve ser igualmente claro e relevante. Deve deixar ainda suficientes rastros no seu texto para possibilitar ao leitor a reconstituição do caminho por ele percorrido. Isto não significa que seja explícito sempre, porém o implícito deve poder ser percebido, ou porque o texto o pede ou pela exigência de outras fontes de saber. O leitor, por conseguinte, precisa crer que o autor tem revelações importantes expressas no texto e que o fará clara e coerentemente. Ao aparecerem obscuridades e inconsistências, o leitor fará um esforço na tentativa de resolvê-las, procurando em sua cosmovisão, lingüístico, textual, a convicção de que deve incluir à atividade de leitura o conjunto de palavras discretas que forma um texto coerente, ou seja, há uma unidade responsável para que as partes se encaixem umas às outras perfazendo uma totalidade.

Assim, o texto-produto é constituído por um conjunto de pistas a serem seguidas para recapitular as estratégias do autor e, através delas alcançar os seus objetivos. Cabe ao leitor “inferir”, acionando esquemas e interagindo com os dados do texto.

Porém essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se atribui a existência de um núcleo de sentido apenas, sem considerar a circunstância; aceitam-se somente as leituras que não firam o núcleo de sentido levantado no texto. Aqui reside grande parte das críticas que essa perspectiva tem recebido: ao fato desta conceber a língua mais como uma atividade mental do que social (LEFFA, 1999; MOITA LOPES, 2000; MENEGASSI, ÂNGELO, 2005). Para Coracini (1995), esta perspectiva parece mais um prolongamento da abordagem ascendente, que leva em consideração os dados do leitor, mas ainda é o texto que autoriza e limita certo número de leituras, ou seja, o texto tem primazia sobre o leitor.

A perspectiva discursiva

Coracini (1995) se insere em uma perspectiva de leitura ancorada na Análise do Discurso, elaborada por Pêcheux no final da década de 1960, e que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se incluem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – um e outro sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos.

Conforme a autora, o texto não pode ser o receptáculo fiel do sentido, ele também não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção. Já que estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habita o sujeito e que determina o seu dizer. De acordo com Foucault (apud CORACINI, 1995) o discurso é um conjunto de enunciados possíveis numa dada formação discursiva, em que os sujeitos determinam as condições de exercício da função enunciativa, ao mesmo tempo em que são por elas determinados. Nesse sentido, a linguagem é entendida como uma série infinita de jogos convencionais, cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, que determina a produção do sentido e os textos, como “conjuntos amorfos de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo lingüístico” (WITTGENSTEIN apud CORACINI, 1995, p. 17).

As convenções anônimas e sociais, as instituições, as modalidades discursivas, denominadas por Foucault (apud CORACINI, 1995) de modalidades estatutárias, sejam elas um texto religioso, jurídico ou científico, em consensos, é que tornam possível a comunicação e a relação intercompreensiva. Somente dessa forma é possível encontrar regularidades, pontos comuns nos textos, fruto dos diferentes processos de leitura. A leitura pode assumir diferentes sentidos para um mesmo leitor ao longo de sua vida: o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação e, portanto, nunca pode ser o mesmo. Como observa Foucault (apud CORACINI, 1995, p. 16),

[...] tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos.

Baseada nas idéias de Wittgenstein, Coracini (1995, p. 170) adota a noção de texto segundo a qual, independente da formação discursiva, os textos “são conjuntos amorfos de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo lingüístico”. Produto do

processo discursivo, o texto, seria uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social.

Os textos “não passam [...] de grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo em direção ao qual não pararam de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo, diz Foucault (apud CORACINI, 1995, p. 17). Em vista do exposto, apenas uma nova situação de enunciação (leitura) poderá dar um novo sentido a esses sinais gráficos permutando-os em sinais lingüístico-textuais.

O processo de leitura implica na construção de um outro texto pelo leitor, que nunca corresponde exatamente ao texto lido, produzido por determinado autor. Conseqüentemente, analisa Coracini (1995), não faz sentido procurar descobrir quais são as idéias principais do texto ou quais foram as intenções do autor, como se propunha na perspectiva anterior – interacionista –, pois o leitor pode apenas *imaginar* quais foram elas. Elas vão ser sempre e inevitavelmente construções, resultado da interpretação de um determinado leitor, num determinado tempo e espaço.

Na escola, o texto é o lugar instituído do saber e em vista disso, funciona pedagogicamente como objeto onde se revela, objetivamente a verdade, que é entendida como atemporal e definitiva. Verdade a ser decifrada e assimilada pelo estudante; consistindo nisto a aprendizagem a ser avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação.

Nas aulas de línguas, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) entende como importante ensinar. O texto, então, partindo do material didático, perde o seu papel fundamental que é o de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, reservando-lhe apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece não ter sujeitos. Aprender a ler, por esta visão pedagógica é descobrir o significado dos termos do texto, proceder corretamente com a pronúncia deles, encontrar as idéias principais do texto conforme entendimento do autor (CORACINI, 1999).

Por esse viés entende-se que não é o texto que determina a leitura, porém o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, dotado de razão, como queria Descartes, capaz de controlar conscientemente a linguagem e o sentido; mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. Autor e leitor são produtores de sentido, mas nem um nem outro podem ser considerados como fonte de sentido, uma vez que não são completamente livres e independentes no seu dizer, mas afetados pelas idéias de outrem, pelo

imaginário coletivo, pelo contexto sócio-histórico-ideológico de seu tempo. Esse efeito discursivo, na acepção de Orlandi (1993) redundando no eclipsar do sujeito. Somente nesta ótica de sujeito é que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção de sentido.

Diante da concepção denominada discursiva, não há espaço para escolhas lexicais da ordem do sentido literal ou metafórico, pois o que é literal (objetivo, científico) numa dada formação discursiva pode não ser em outra. E o que é metafórico para uma pode não valer para outra.

A perspectiva sócio-discursiva ou cognitivo-discursiva

Alguns autores propõem uma integração entre os enfoques cognitivista e discursivo para o ensino da leitura, resultando em uma perspectiva cognitivo-discursiva (RITTER, 1999; DELL'ISOLA, 1996), que segundo Menegassi e Ângelo (2005) poderia ser chamada de interacionista-sócio-cognitiva.

Dell'Isola (1996) põe em relevo a leitura como produção ativa, ao dar ao texto uma nova vida, desencadeando um processo criativo de compreensão e interpretação, quando o leitor é a meta e é tomado como participante na produção do texto. No intuito de concretizar essa co-enunciação, se faz necessário impulsionar uma operação de significado, além de abrangente, complexo, incluindo desde a percepção do texto visualmente, pelo cérebro, fazendo-se inferências, até a interpretação.

A autora (1996) postula a leitura como uma ação pessoal, definida pelas circunstâncias sociais, históricas, afetivas do leitor. Essa situação é variável em função da lacunaridade *do texto*, incompletude que o leitor deverá preencher segundo seu entendimento, promovendo diferentes leituras do mesmo texto, diferentes formas de ler variando, já que a conexão leitor/mundo/contexto é suscetível de mudanças e “[...] as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se tem sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo” (DELL'ISOLA, 1996, p.168).

Geraldi (1997) e Brandão (1997) são outros autores que endossam a idéia de que o texto é marcado por sua *inconclusão*. No ato da leitura, as lacunas deixadas pelo texto são preenchidas de forma diferenciada pelo leitor. Ele é o outro que completa o texto, fazendo-o funcionar, diz Brandão (1997).

Nesse entendimento, cria-se um sentido por inteiro do texto que não carrega o propósito nem do autor, nem do leitor, porém o que resulta do labor dialógico dos dois. Tal trabalho de reedificação do texto se faz em função da mobilização dos saberes anteriores -

lingüísticos, textuais e de mundo - do leitor e que completam os espaços textuais, através dos rastros de interpretação, deixados pelo autor. Essa perspectiva faz ver que a ação de ler não se traduz em uma simples veiculação de informações do texto verbal para o intelecto do leitor, que decifraria códigos; mas que o leitor, por meio de artefatos textuais, elabora sua interpretação, imprimindo seu cunho pessoal.

Para Perfeito (2002), a leitura é um fator de ampliação de constituição da subjetividade, assim como também é passível de insucesso. Desta forma a autora entende a leitura como implementadora de diálogos na dimensão espaço-temporal, favorecendo distinta cosmovisão, diferentes modos de avaliar o mundo e de perceber o outro. Pensa, igualmente, que o ato de ler seja uma operação entre a competência do leitor e a aquela que o texto requer.

Umberto Eco (1993) compreende que, ainda que o autor mobilize recursos expressivos no esforço de interagir com o leitor, a leitura, propriamente dita, subordina-se a fatores lingüísticos e não-lingüísticos: daí, ser o texto uma potencialidade significativa, que, contudo carece da mobilização cosmovisiva de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado.

Eco (1993) diz que um texto é suscetível de mais de um sentido, porém, tal não significa que possa admitir todos, adverte o autor. Possenti (1991) defende inclusive ser possível haver leituras erradas. O autor fundamenta sua posição com o argumento de que as línguas são indeterminadas, fazendo valer a prerrogativa de contribuições de aspectos verbais e não verbais no processo de compreensão textual. Esses aspectos conclusivamente “[...] podem ser desconhecidos, em determinado momento por determinado leitor e permitir erro” (POSSENTI, 1991 p. 720).

Em função disso, não se pode privilegiar uma leitura singular, de outro lado não se deve aceitar qualquer leitura, “como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse recursos expressivos, em busca de uma leitura possível” (GERALDI, 1997, p. 112).

No trabalho de interação texto-leitor, Brandão e Micheletti (1997) frisam que um texto bem construído - o que considera aspectos lingüísticos, semânticos e pragmáticos – carrega, inicialmente, a expectativa em relação ao seu público alvo que se manifesta sob dois foros: o de nível *pragmático* e de nível *semântico*.

1.4 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) tratam da leitura como o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a começar pelos seus objetivos, pelo domínio que tem do assunto acerca do autor, de seu entendimento sobre a linguagem, etc. O trabalho aqui não é o da extração de informação, da decodificação unidade por unidade. A atividade é constituída de planos de seleção, antecipação, inferência e verificação, condição *sine qua non* para que haja proficiência. São essas ações que poderão controlar o que vai sendo lido, possibilitando tomada de decisões frente aos obstáculos de compreensão, avançar na procura de orientações e confirmar hipóteses levantadas no texto.

Os conteúdos de Língua Portuguesa estão articulados nos PCNs em três eixos: compreensão e produção de textos, que se relacionam com o eixo do uso da linguagem, e análise lingüística, ligada ao eixo da reflexão sobre a linguagem. Mediante um estudo dos conteúdos sugeridos, assim como dos objetivos assinalados, pode-se facilmente ver que “a teoria” que sustenta a proposta tem como alicerce a “lingüística textual e discursiva”.

O documento do MEC (BRASIL, 1998, p. 52), ao tratar da prática da compreensão de textos, nos fornece uma definição de leitor competente: “Um leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando elementos implícitos a partir do que está enunciado, estabelecendo relações entre o texto e outros textos já lidos”.

No tocante aos conteúdos de Ensino de Língua Portuguesa, é preciso ressaltar o que diz respeito à compreensão de textos escritos no tópico seguinte:

Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor (BRASIL, 1998, p. 42).

A concepção de língua que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais é a da reflexão sobre a experiência em ação, da vivência das emoções, da revelação dos desejos, do escancarar das necessidades, do despertar pela cosmovisão, da sensibilidade aos valores, do discernimento dos pontos de vista. A linguagem é, pois, viva, não se encontrando nela passividade.

De acordo com Marcuschi (1996), na esfera da compreensão, assim como no entendimento da leitura, em conseqüência da formação do leitor, o trabalho é mais o de provocar a resposta ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, do que de orientar o aluno a perceber, encontrar e memorizar o que os textos querem dizer: exercícios de cópia no lugar de compreender os textos.

Suassuna critica duramente o modo como os PCNs foram propostos “ou impostos” aos educadores, que no país inteiro ficaram de fora da participação efetiva de sua elaboração, contrariando os princípios de linguagem e leitura. Arrematando, assim se pronuncia esta autora:

[...] conclui-se que o processo através do qual os PCNs foram propostos (ou impostos) não permitiu o confronto de interpretações e representações característico da produção de linguagem. Não se deu tempo, não se demarcou o espaço de elaboração de contrapalavra. Se considerarmos, concordando com Geraldí, que devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino – a língua no caso -, veremos que os PCNs são a negação do texto e do leitor. Estáticos e absolutizados, concluídos à revelia do movimento social, estabelecendo um corte entre o passado/ideologia e o futuro/utopia, negam, em última instância, a própria história (SUASSUNA apud COSTA, 2002, p. 55).

Em contrapartida, Costa (2002), argumenta que se trata de um “currículo mínimo”, que são parâmetros e não programas de ensino, embora reconheça razões na crítica de Suassuna. E salienta que os PCNs representam um avanço, já que enfocam e se fundamentam em uma concepção enunciativo-discursiva.

A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas destituídas de sentido à habilidade de absorver significados; a faculdade de compreender um contínuo de idéias ou fatos, exemplos, metáforas, correspondências complexas, repetições; bem como a capacidade de efetuar previsões no início da leitura em torno do sentido textual, com o fito de edificar significado que coadune conhecimentos prévios com o que o texto informa, monitorando entendimentos e mudando previsões iniciais se preciso, de pensar em torno do significado da leitura feita no sentido de tirar conclusões e fazer juízo do conteúdo (SOARES apud COSTA, 2002).

Segundo Costa (2002), é necessário que a crítica se volte também para o modo como esses parâmetros são implantados. Muitas vezes a condução da leitura e produção escrita praticadas no interior da escola se apóia em uma concepção de alfabetização como

assimilação de tecnologias, uma ótica de cunho tecnicista. Tal ótica se revela nos encontros de formação dos professores. Nesses momentos o que parece é que os educadores procuram receitas prontas, reduzindo a leitura e a escrita a um mero domínio de técnicas, limitando o ensino-aprendizagem a um apanhado de tarefas escolares sem contexto. E, talvez em função disso, os alunos produzam textos como se fosse um amontoado de palavras e expressões sem se configurar com texto nenhum.

Ao invés firmarem-se nesse pragmatismo, professores de língua poderiam debruçar-se mais na pesquisa e estudo das teorias que discutem as concepções de linguagem e a vigente, assim como estudar pela orientação dos documentos oficiais.

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (PARANÁ, 2008), a leitura é tratada de forma pontual como uma ferramenta de produção de sentido pelo viés da concepção interacionista do ensino de língua em que ela é tida como forma de interação social e de relação dialógica que ocorre no trinômio autor/texto/leitor.

As DCNs destacam o aspecto experiencial do leitor, que em contato com o texto, faz previsões e inferências, graças aos seus conhecimentos prévios. Ele, então, passa a edificar um significado mais abrangente pelo texto, buscando pistas formais, constrói e reconstrói possibilidades, percebe conclusões, utiliza de modos diferentes de trabalho, sustentados em seu saber lingüístico, bem como de suas práticas sócio-culturais de uso de linguagem.

O documento paranaense ainda sustenta a sua discussão pela linha defendida por Yunes (1995), indicando as seguintes abordagens para a leitura: memória, intersubjetividade, interpretação, fruição e intertextualidade. A *memória* seria o armazém do qual se lança mão de dados, mas também no qual se encerram as utopias, os posicionamentos e a cosmovisão do leitor. Ler é um exercício do pensar. A intersubjetividade é concebida como linha que percebe a leitura como interação leitor/texto, porém também pela percepção das diferentes vozes sociais manifestadas no texto. Pela *interpretação* entende-se que memória e subjetividade são responsáveis conjuntamente pela interpretação. As perguntas organizadas pedagogicamente para se estudar um texto ficam incompletas se a percepção do leitor individual é preterida. Pela linha da *fruição* o ato de ler não se esgota com a sua finalização pensada e sentida. Há um prazer além daquele que termina fugazmente na ação da leitura, é aquele que advém de “uma percepção mista de necessidade e prazer [...]” (YUNES, 1995, p.194); Por fim, por meio da *intertextualidade* conclui-se que o ato de ler depende do intercâmbio entre muitos textos e linguagens diferentes, presentes no mundo da comunicação,

dando origem a uma rede de referências e criações novas através do léxico, da sonoridade, do colorido, de imagens, de versos, ritmos, títulos, gestos, vozes, entre outros. Daí que intertextualidades são recuperadas, pela memória, na ação da leitura.

1.5 A AVALIAÇÃO DA LEITURA

Os PCNs (BRASIL, 1997) referem-se à avaliação de leitura como instrumento fundamental para a formação de um leitor competente. Antes de vigorar essa concepção é preciso saber o que já houve em termos de avaliação de leitura na escola, ou seja, de sua postura no ensino tradicional de língua e o que norteia a nova vertente - disseminada pela academia. O ensino tradicional se pautava pelos questionários e a leitura oral, instrumentos que serviam como forma de avaliação, enquanto que a concepção atual – a sócio-interacionista de linguagem – pressupõe a realidade social e histórica para a compreensão do texto, sendo assim o foco desta última a avaliação formativa. Por este viés do ensino de leitura o aluno “é avaliado como leitor em formação, no decorrer do processo em que o conteúdo está sendo ainda ensinado, não como leitor pronto, maduro” (MENEGASSI, 2005).

Segundo Colomer e Camps (2002) pela concepção interacionista de ensino de língua, a avaliação da leitura envolve também o aluno no meio do processo e não fica mais centrado nas mãos do professor. Nesse sentido, o erro do aluno, não mais visto como falta de compreensão e determinando o processo, passa a revelar dados da sua situação na compreensão do processo da leitura, além de fazer o professor perceber as diferenças de aprendizagem entre os estudantes. E ainda, ocorre uma diversificação dos instrumentos de observação e medida quando se integra à avaliação no processo de ensino aprendizagem.

Solé (1998) defende a avaliação formativa como forma a possibilitar ao professor e ao aluno as seguintes situações: a observação da situação real de leitura, com suas peculiaridades; a auto-observação para tomar consciência do próprio processo de leitura; a observação do resultado da própria atuação na leitura; permite ao professor analisar o funcionamento do seu planejamento com o trabalho de leitura junto aos alunos, além da tomada de decisões por parte do docente por continuar ou não a intervenção do mesmo modo. Decorrente disso o critério básico para a avaliação formativa, entendida como o rompimento com o critério principal da avaliação tradicional, é a noção de “diversificação de instrumentos

avaliativos”, isto é, que se permita o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem da leitura tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Diante da nova concepção do ensino de língua - a leitura com um caráter de avaliação formativa - o professor não abandona simplesmente os instrumentos historicamente utilizados pela escola, mas, comprometido com a nova postura, os adapta à nova realidade. Com o objetivo de analisar o processo e o controle da leitura do estudante, sugere-se algumas atividades para a avaliação de leitura: a análise dos erros cometidos durante uma leitura em voz alta; análise das autocorreções feitas pelo próprio leitor; o nível de consciência do leitor sobre seus erros e autocorreções durante a leitura em voz alta; a hipótese levantada pelo leitor para preencher os espaços que exigem inferências no texto - o que exige por parte do aluno uma explicação oral ou escrita da hipótese que levantou para construir a inferência no texto; as estratégias adotadas pelo leitor para localizar, explicar ou corrigir erros encontrados no texto propositamente oferecidos pelo professor; a utilização de textos completos - não apenas fragmentos; a realização de leituras próximas das situações reais da sociedade; a verificação do comportamento no progresso de cada um nas diferentes leituras; as diferentes interpretações dos alunos para um mesmo texto; a consideração do conhecimento prévio do leitor com situações que desviem do significado do texto ou apenas de acordo com o seu tema; o trabalho com a atribuição do título e a confecção de resumos de textos trazidos para leitura; a identificação das questões principais do texto; perguntas e respostas de inferência ao texto; a produção de texto em diferente gênero e em outros formatos como legendas, diagramas, ou ainda oral.

Menegassi (2005), nessa discussão também trata das questões feitas pelo professor e que orientam a leitura dos alunos na perspectiva da compreensão deles. Em um estudo realizado com crianças que vivem em um meio não escolarizado, Terzi (apud MENEGASSI, 2005) observa que, de acordo com a forma como são direcionadas as perguntas tanto na oralidade como na escrita, é possível levar os alunos a um conjunto variado de progressos na leitura. Contudo, nos livros didáticos os textos já vêm interpretados através das questões exigindo muito pouco raciocínio do aluno, enquanto que o papel do professor é de mera intermediação prescritivamente do trabalho entre o livro didático e a atividade do aluno.

Por este entendimento de avaliação de leitura a interação professor/alunos não ocorre, pois o fio condutor da discussão não é o das vozes do professor e do aluno, mas a voz ausente do autor do livro didático. Diante desse quadro, o raciocínio original, a reflexão própria dos agentes em sala, bem como a sua criatividade e criticidade, ficam comprometidos.

Faz parte de uma tradição religiosa a leitura em voz alta realizada nos templos e igrejas para fins de reflexão dos textos sagrados. Também na escola instaurou-se a leitura em voz alta, aqui inicialmente, para fins avaliativos. Há espaços definidos na sociedade para a realização de leitura em voz alta: lê-se assim nos templos, nos tribunais; fazem-se conferências e apresentações nas academias entre outros. É, porém, bem menor o número de eventos sociais em que ocorre a leitura em voz alta em relação à leitura silenciosa. Na escola ficou bem evidente o papel da leitura em voz alta para fins de avaliação e promoção do aluno para a série subsequente. O critério era: quanto maior o número de acertos na pronúncia, menor dificuldade na pontuação - e assim, certa a aprovação. Mesmo o professor sabendo que a criança nada tinha entendido, ela merecia ser promovida por ter realizado a operação da leitura, ainda que mecanicamente. Também havia técnicas para preparar os alunos para a avaliação: a primeira consistia em treinar leitura – técnicas vocais, postura e conduta de voz; a segunda tratava da seleção de textos – não era qualquer texto que se prestava para a leitura em voz alta na sala de aula; e por fim, a apresentação em público – era necessário que o aluno se apresentasse publicamente para aprender a se portar diante do público, demonstrando ser capaz de enfrentá-lo e fazendo a sua leitura ter sentido.

Outro papel da leitura em voz alta, além de tudo, é que ela se revela mediadora entre leitor e platéia a qual ouvindo o texto também entende o sentido dado pelo locutor. Há que se considerar ainda o aspecto da oralização no que tange a leitura. A oralização, segundo Menegassi (2005), é a discussão decorrente do texto lido a partir do qual os leitores, refletem, tiram conclusões, revelando-se o texto um mediador do diálogo.

1.6 GÊNEROS DO DISCURSO E GÊNEROS TEXTUAIS

A idéia de gênero a partir de Platão e Aristóteles é uma preocupação constante. Todorov (2007), diz que a idéia de gênero constitui uma problemática de muitas questões, dentre as quais podemos citar: a) teríamos o direito de discutir um gênero sem ter estudado (lido) todas as obras que os constituem?; b) haveria somente alguns gêneros (poético, épico, dramático) ou muitos outros?; c) seria inútil falar de gêneros (tragédia, comédia, etc.) se a obra é fundamentalmente única, singular, vale pelo que tem de inimitável, de diferente de todas as outras obras e não por aquilo que as torna idênticas?

Respondendo à primeira questão, Karl Popper (apud Todorov, 2007), diz que “de um ponto de vista lógico não se justifica inferirmos proposições universais a partir de proposições singulares, por numerosas que sejam, pois qualquer conclusão tirada desta maneira poderá sempre revelar-se falsa”. Não é pertinente, pois, a quantidade das observações, porém a coerência lógica da teoria.

Em segundo lugar, a tradicional (clássica) diferença entre prosa e poesia, distinção assaz global, conseqüentemente problemática, se dá, devido ao equívoco em relação ao sentido do termo prosa, abranger tanto a prosa literária quanto o que não o é.

Em terceiro, os gêneros lírico, épico e dramático, se revelam distintos desde Platão como as três formas fundamentais ou mesmo “naturais” da literatura, caracterização que se mantém até nossos dias. O lírico relaciona-se às obras nas quais apenas o autor se manifesta, no gênero dramático, somente os personagens se revelam e no épico, autor e personagens falam conjuntamente.

Muito antiga é a caracterização que distingue comédia e tragédia. Esta se manifesta pela sua ação séria, com personagens honrados e de feliz desfecho; enquanto a comédia pauta seu enredo em ações triviais, personagens depauperados e também final feliz. Mais uma diferença tradicional (clássica) é a da concepção dos três estilos: humilde, médio e elevado que tem origem nos tempos medievos (Barthes, 1970). Distinção de cunho literário (escolha lexical e edificações lingüísticas) é também sociológica, visto que é representativa de classes sociais como a dos camponeses, pastores e guerreiros.

Dessa maneira o gênero foi sempre um tema de interesse do mundo antigo, mas que se estende aos atuais estudos da linguagem, bem como de áreas afins como a da semiótica, teoria lingüística e história da retórica. Os conhecimentos diversos em torno dos gêneros acarretaram igualmente diferentes concepções acerca deles. Muitas vezes utilizam-se sem distinção as expressões gêneros, tipos, modos e modalidades de organização textual.

Gêneros do discurso ou discursivos

Segundo Rojo (2005, p.194), tanto no Brasil quanto na literatura francesa a designação de gêneros do discurso ou discursivos é adotada por bakhtinianos. A acepção de gêneros de que se fala a partir de Bakhtin é de uma versão mais recente de *Os Gêneros do discurso*, de 1953, com publicação em 1979.

As abordagens anteriores, exemplificando Bakhtin, elucidam de forma mais complexa e completa a noção de gêneros. A idéia em torno da terminologia encontrava-se já

presente mesmo não se tendo decidido pela adoção – de gêneros – entre a teoria literária e o formalismo russo, empregando a terminologia *forma de discurso (social)*, *forma de enunciação* etc.

Entra nessa discussão ainda a questão dos gêneros lingüísticos acerca do que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (ROJO, 2005, p. 195). Ou seja, a cada tema debatido no grupo, há um discurso social correspondente. Ou ainda, a forma de comunicação está associada à forma de enunciação. Daí a forma de enunciação também vir alicerçada às formas de comunicação verbal.

Antes qualificada de gênero lingüístico, já que se opunha ao literário ou poético, explica-se na forma de discurso (social), na forma da enunciação e sujeitando-se às formas da comunicação de cunho verbal, social e ideológico. Primeiramente, gênero caracteriza-se como forma de enunciação/discurso. Resulta como consequência dessa terminologia, que a finalidade de um enunciado vivo é o tema ou a significação aliada à ideologia, mais a apreciação valorativa. Daí diz-se, forma de discurso e não de texto.

Gêneros do discurso e gêneros textuais

Os gêneros do discurso e textuais são considerados importantes por Rojo (2005, p. 184), que divide os trabalhos publicados no Brasil a partir de 1995 em duas perspectivas metateoricamente diferentes, às quais chama de “teoria de gêneros do discurso ou discursivos” e “teoria de gêneros de texto ou textuais”. Tais vertentes estão fundamentadas em diferentes releituras do que Bakhtin deixou, de tal forma que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – tinha o seu cerne principalmente na análise “das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos”. A segunda – teoria dos gêneros dos textos (1995) – revela-se na descrição do aspecto material do texto. Enquadram-se na primeira perspectiva autores como o próprio Bakhtin e seu círculo, além de comentadores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza, Castro, etc. Já na segunda vertente, as principais referências são Bronckart e Adam, mas também Authier-Revuz, Adam, Charaudeau, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni, Maingueneau, entre outros (ROJO, 2005).

O gênero textual trabalha com uma descrição mais próxima da materialidade do texto, bem como de sua lingüística, ou mais funcional/contextual, ao se tratar da abordagem

do gênero, sobrando pouco espaço para tratar da significação, excetuando-se a condição do conteúdo temático.

Já o texto ou enunciado resulta a manifestação do gênero discursivo em alguma instância discursiva. É, portanto, o sentido, a significação, o tema do enunciado. O gênero discursivo caracteriza-se, pois, por tratar da busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, por meio das marcas lingüísticas, pelo estilo, pela composição do texto.

A vertente do gênero discursivo contempla também os fatores de análise que compreendem a questão da significação, da acentuação valorativa e do tema; a investigação das marcas lingüísticas; a percepção do estilo da autoria textual; além de estudar a forma de composição do texto.

Portanto, por ser a proposta do gênero discursivo de caráter mais abrangente, contemplando aspectos que melhor resolvem a complexidade da compreensão da língua e seu ensino, foi questão decisiva para a sua escolha nesta pesquisa.

2 O CONTO DE ASSOMBRAÇÃO

Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular. O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação (Câmara Cascudo).

2.1 O CONTO E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Contar vem do latim *computare*, significando contar alguma coisa, tanto no sentido matemático de *computar*, quanto no sentido de *relatar* algo acontecido. Relatar, por sua vez, significa que o que ocorreu seja trazido novamente, ou seja: *re*, que significa outra vez, mais *latum* que quer dizer: trazido. Pode ser trazido por alguém que foi testemunha do acontecido ou por alguém que teve notícia dele.

Na forma oral, o conto já estava presente nas sociedades mais primitivas. Como esse tipo de narrativa tem origem em um tempo em que ainda não havia a escrita, é impossível precisar o seu início. Ao longo do tempo mudaram os assuntos e as formas, mas os contos estiveram presentes no cotidiano de várias culturas de modo que, como observa Gotlib (1990, p. 6): “Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria estória”.

Imagina-se que, no início, os homens falavam das coisas que aconteciam no dia-a-dia enquanto observavam os fenômenos da natureza, o meio em que habitavam e em vista disso se questionavam em torno de suas origens e o papel a exercer no mundo. A compreensão e a interpretação do estar no universo lhes eram preenchidas em forma de narrativas. E o humano contava suas histórias para outro humano que as ouvia e também as reinterpretava, transformava e as ajustava à sua condição. Este, por sua vez contava ainda a um outro e assim o ciclo se renovava e as histórias iam se espalhando por todos os lugares.

O conto portanto, não tem necessariamente que ser fiel ao acontecido, porque sempre há de ter algo de invenção. O próprio fato de tratar-se de uma representação de algo já o torna fictício, observa ainda Gotlib (1990). Para a autora, este critério de invenção é que caracteriza o conto literário, e o diferencia das primeiras manifestações orais:

Antes, a criação do conto e sua transformação oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter *literário* (GOTLIB, 1990, p. 13).

As primeiras narrativas escritas carregam marcas da oralidade porque são compilações de estórias ouvidas que foram ampliadas, modificadas ou que, no mínimo, sofrem grande influência delas. A história de Abel e Caim possui uma estrutura bem definida de conto. O Antigo e também o Novo Testamento carregam inúmeras histórias com essa estrutura. Os episódios de José e seus irmãos, a história de Sansão e Dalila, Ruth, Suzana, Judith, Salomé, são igualmente classificados nesse mesmo modelo. Da mesma forma ainda o são as parábolas: a do bom samaritano, a do filho pródigo, a da figueira estéril, a do semeador, etc.

Segundo Magalhães Jr. (1972), Partênio de Nicéia foi um dos primeiros a compilar contos da civilização grega. Capturado pelos soldados romanos, teria sido professor de Virgílio em Roma. Os textos literários do mundo clássico greco-latino como *Ilíada* e *Odisséia* de Homero VI a.C., os do Oriente, Pantchatantra, também no século VI a.C., além de Luciano de Samosata (125-192), também são bons exemplos de obras de criação oral que foram transpostos para a forma escrita, conservando características da oralidade. Outro nome relevante é Caio Petrônio, no século I, tendo escrito *Satiricon*, livro com reedições nos nossos dias, terminando a primeira fase com *As mil e uma noites* surgidas na Pérsia do século X da era cristã.

Como apontou Gotlib (1990), no século XIV ocorre uma importante transição, quando o conto começa a se firmar como categoria estética. Sem perder o tom de narrativa oral, *Decameron* de Giovanni Bocaccio (1313-1375), demonstra uma preocupação com a elaboração artística. Além de ter estruturado o conto nos moldes que vigoram até hoje, Bocaccio influenciou autores como Charles Perrault, Hans Sachs, Geoffrey Chaucer, La Fontaine, Lope de Vega, Molière, Shakespeare, etc.

No século XVII surgem as novelas de Miguel de Cervantes (1547-1616). Outro autor importante é Francisco Gómez de Quevedo y Villegas (1580-1645), que em *Os sonhos* faz troças à sociedade de seu tempo. Por volta de 1700, Canterbury e Chaucer (1340?-1400) publicam *Os contos*. E Perrault (1628-1703) publica *O barba azul*, *Cinderela*, *O gato de botas*, *O soldadinho de chumbo* entre outros. Por fim, Jean de La Fontaine (1621-1695) é indiscutivelmente dos melhores contistas de fábulas, entre elas, *A cigarra e a formiga*, *A*

raposa e as uvas, A tartaruga e a lebre, além de muitas outras. Voltaire (1694-1778), mestre em contar, escreveu obras relevantes no universo da literatura como *Cândido e Zadig*, no século XVIII.

No século XIX o conto ganha novo fôlego por meio da imprensa escrita, modernizando-se e ganhando espaço nas inúmeras revistas e jornais. O Romantismo busca valorizar o passado nacional e há um grande interesse pelas coisas autênticas do povo, pelas histórias tradicionais e, conseqüentemente pelas narrativas de tradição oral. Os irmãos Grimm (Jacob, 1785-1863 e Wilhelm, 1786-1859) são nomes importantes na valorização das manifestações artísticas popular. *A Bela Adormecida, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, O Pequeno Polegar, Rapunzel*, são algumas de suas estórias que influenciaram toda a Europa.

Segundo Magalhães Jr. (1972, p, 65), no século XIX há um renascimento deste gênero, ao qual um grande número de autores passa a se dedicar, criando estórias que conduziam o leitor a um mundo fascinante ou aterrador. Entre eles, o autor destaca o trabalho do escritor alemão Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1776-1822?), cujas estórias fascinantes e cheias de imaginação foram logo chamadas de *contos fantásticos*. Hoffmann exerceu enorme influência sobre os escritores franceses, tais como Edgar Allan Poe e Honoré de Balzac; ingleses, como Mary Shelley, autora do romance *Frankenstein*; bem como sobre os brasileiros Álvares de Azevedo e Machado de Assis.

2.2 AFINAL, O QUE É O CONTO?

As diversas formas de narrar, conforme determinadas características que venham a apresentar, constituem-se em *gêneros*, tais como, os romances, os poemas ou os dramas, por exemplo. Ao longo da história, a classificação e delimitação dos gêneros é bastante clara em determinados períodos; em outros, porém, esses limites se dissolvem e dificultam a classificação, gerando também novas terminologias. Na Idade Média, por exemplo, conto, anedota, parábola, exemplos morais, fábula, novela e romance se confundiam e só muito mais tarde é que surgiram diferenciações entre o conto, a novela e o romance, exemplifica Magalhães Jr. (1972, 10-11).

Reis (1984) observa que, na Língua Portuguesa, o termo “conto” se aplica tanto à forma popular, oralmente transmitida de geração a geração e, portanto, criação

coletiva de linguagem; quanto à forma artística, literária, de caráter individual. Esta última, segundo a autora, “é uma forma aberta a experimentalismos e inovações, ganhando sempre como arte e esgueirando-se, cada vez mais, de concepções fechadas, normativas e estanques” (REIS, 1984, p. 17).

Em busca de uma distinção do conto em relação a outras formas, vários autores se referem à sua brevidade. O conto seria uma narrativa curta. Em relação a esta questão, Magalhães Jr. (1972, p. 10) apresenta uma definição que pretende ser menos simplista: “O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações.”

Diante da difícil tarefa de definir o conto, Mário de Andrade nos apresenta sua bem-humorada definição: “[...] sempre será conto aquilo que o autor batizou com o nome de conto” (apud GOTLIB, 1990, p. 9).

2.3 O CONTO FANTÁSTICO

Ao procurar o significado da palavra *fantástico* no dicionário, verifica-se que ela designa tudo quanto seja fantasioso, fantasmagórico ou mero produto da imaginação; em suma, o oposto do real. Real, em contrapartida, não é somente aquilo cuja existência pode ser testada pelos nossos sentidos, porém, além de tudo o que ninguém nega ser verdadeiro. Na medida, então, em que uma narrativa explora a oposição entre o real e o fantástico, pode-se dizer que se trata de uma narrativa fantástica.

“O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”, define Todorov (2007, p. 31). É a hesitação entre o natural e o sobrenatural que cria o fantástico. O fantástico deve manifestar uma dúvida insolúvel na alma do leitor, um misto de uma explicação natural e uma sobrenatural frente a eventos estranhos narrados. “Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar” (TODOROV, 2007, p. 30).

A ambigüidade se mantém até o fim da aventura: será verdade ou ilusão? O fantástico, segundo o autor, ocorre nesta incerteza. Cabe ao leitor optar por uma das duas soluções possíveis:

[...] ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade regida por leis desconhecidas para nós (TODOROV, 2007, p.30).

Em um conto fantástico o leitor não perde a noção de realidade. Por isso, há a surpresa diante dos eventos estranhos, incomuns ou, ainda, aparentemente sobrenaturais que subitamente parecem desmascarar a consistência do mundo real até então revelada no conto. A surpresa e a perplexidade são os principais ingredientes da literatura fantástica.

Buscando uma definição do fantástico, Todorov (2007) chegou a três características ou condições que devem ser atendidas: a) que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados; b) que o leitor real se identifique com alguma personagem; c) que o leitor adote uma certa atitude para com o texto, recusando tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação poética.

Na literatura do fantástico encontra-se o gênero do suspense, que procura criar uma expectativa crescente no leitor, alimentada no desenvolvimento do conto até o desfecho da narrativa. Edgar Allan Poe assim se pronuncia sobre este fenômeno:

[...] todo enredo, digno desse nome, deve ser elaborado para o desfecho, antes de se tentar qualquer coisa com a caneta. É somente com o desfecho constantemente em vista que podemos conferir a um enredo se indispensável ar de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, principalmente, em todos os pontos, o tom tendam ao desenvolvimento da intenção (apud GOTLIB, 1990, p. 36-37).

Gotlib (1990) entende, que através da técnica do suspense, a narrativa adia a resolução do conflito, acarretando uma “perturbação lógica” que alimenta a expectativa do leitor. A esse respeito, diz Julio Cortazar (apud GOTLIB, 1990, p. 37): “Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse”.

Em toda narrativa encontra-se presente o recurso do suspense em maior ou menor grau de intensidade. Embora sendo um gênero por si só, é preciso dizer que ele se constitui também como coadjuvante presente em outras narrativas, principalmente como as do próprio conto de assombração e também nas de enigma, entre outras.

Todorov (2007) diz ser o fantástico o elemento da perplexidade diante do fenômeno no qual não se pode acreditar, trata-se de um titubear frente a uma explicação racional e realista e a aceitação do aspecto sobrenatural. O autor reforça isso afirmando que o caráter extraordinário narrado pelo conto precisa permitir uma chance de um entendimento racional, mesmo que seja de base onírica ou de alucinação.

O autor ainda se refere ao conto maravilhoso, diferente do fantástico, quando o maravilhoso admite a possibilidade do inverossímil e do inexplicável a exemplo do que acontece nas fábulas das *Mil e uma noites*. O entendimento desta diferença na terminologia francesa é que o *fantastique* normalmente tem relação com elementos macabros tal como aparições de fantasmas de outro mundo. Enquanto que a concepção italiana está ligada à idéia de “fantasia”.

Calvino (2004) afirma que o conto fantástico tem origem no início do século XIX, com o romantismo alemão. A temática norteadora é a relação do universo habitado pelo ser humano e por ele conhecido, e a realidade do pensamento humano.

Essência da literatura fantástica, a questão está na realidade que se percebe através dos cinco sentidos, mais os fenômenos extraordinários que seriam possíveis: alucinações imaginadas pela mente humana e elementos corriqueiros camuflados sob uma outra natureza misteriosa, inquietante, assombrosa.

Em meados do século XVIII, o romance inglês (“gótico”) já havia explorado inúmeros temas, espaços e efeitos principalmente cruéis, apavorantes, macabros, fonte da qual os escritores românticos teriam bebido à exaustão. Dos franceses, o conto leva a “pompa espetacular” e o desenho linear do “conto filosófico” voltairiano.

No contexto do idealismo germânico, o conto fantástico nasce com a intenção de representar a realidade subjetiva da mente e o universo interior, a força da imaginação, dando a ela equivalente valor ou maior do que o dado à objetividade dos sentidos. É igualmente filosófico, o conto fantástico, destacando-se um autor por excelência entre todos nesse gênero: Hoffmann.

Segundo Calvino (2004), dada a difusão e influência de Hoffmann nas diversas literaturas da Europa, pode-se afirmar que o conto fantástico, pelo menos em meados do século XIX, identifica-se com a criação desse autor. A maior representação está em *O Homem de Areia*, conto no qual imagens e personagens, da pacata vida, transformam-se em espectros grotescos, diabólicas, assustadoras, feito pesadelos.

Seguido de Hoffmann, vem Edgar Allan Poe, com maior influência acerca do fantástico da Europa. Os efeitos “malditos” e macabros de sua obra tiveram melhor recepção pela sua descendência do que sua inteligência, traço característico desse escritor.

A sugestão visual é um fator comum entre os diferentes escritores, observado por Ítalo Calvino (2004). Segundo ele, “o verdadeiro tema do conto fantástico do século XIX é a realidade daquilo que se vê: acreditar ou não acreditar nas aparições fantasmagóricas, perceber por trás da aparência cotidiana um outro mundo, encantado ou infernal” (CALVINO, 2004, p. 13). Assim como se o conto fantástico, especialmente entre outros gêneros narrativos, quisesse “dar a ver”, edificando-se em uma seqüência cinematográfica depositando sua força comunicativa à capacidade de revelar “figuras”. Aqui, o valor maior está na evidência de uma cena complexa e insólita e não no jogo da manipulação das palavras na busca de suscitar a abstração do pensamento. O “espetaculoso” é o fator principal da narração fantástica, aliás, não é por menos que o cinema tenha bebido tanto dessa fonte.

Se, contudo, na maioria das vezes a imaginação romântica está permeada de aparições visionárias, existe, por outro lado, o conto no qual o fenômeno sobrenatural fica opaco, ou seja, é possível mais “sentir” do que “ver”, fazendo parte de uma esfera interior na condição de estado de espírito ou ainda como hipótese.

É nesse contexto da literatura fantástica que se insere o conto de assombração, subgênero do conto de suspense, com o qual trabalhamos e que será descrito a seguir na perspectiva da descrição de gênero discursivo.

2.4 DESCRIÇÃO DO CONTO DE ASSOMBRAÇÃO

O conto de assombração pertence ao campo da literatura de ficção uma vez que, essência da literatura fantástica, conforme Calvino (2004), encontra-se na oscilação de níveis de realidades inconciliáveis.

No quadro de exemplos de gêneros orais e escritos segundo os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o conto de assombração deve enquadrar-se como gênero na literatura do conto e em particular do conto fantástico. A narrativa fantástica, de acordo com Todorov (2007), inicia com uma situação natural para culminar no sobrenatural e, diante

de um evento aparentemente sobrenatural, o fantástico é a hesitação experimentada por um ente que conhece somente as leis naturais.

Os gêneros discursivos de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podem ser organizados em cinco grupos, a saber: a) gêneros da ordem do expor; b) gêneros da ordem do relatar; c) gêneros da ordem do argumentar; d) gêneros da ordem do instruir ou do prescrever; e) gêneros da ordem do narrar.

A seguir apresenta-se um quadro panorâmico de exemplos dos gêneros discursivos respectivamente às cinco ordens e em relação aos domínios sociais de comunicação, aos aspectos tipológicos e às capacidades de linguagem dominantes:

1. Domínios sociais de comunicação 2. Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
1. Cultura literária ficcional 2. Narrar 3. Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	<ul style="list-style-type: none"> • conto maravilhoso • conto de fadas • fábula • lenda • narrativa de aventura • narrativa de ficção científica • narrativa de enigma • narrativa mítica • sketch ou história engraçada • biografia romanceada • romance • romance histórico • novela fantástica • conto • conto de assombração¹ • crônica literária • adivinha • piada
1. Documentação e memorização das ações humanas 2. Relatar 3. Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	<ul style="list-style-type: none"> • relato de experiência vivida • relato de viagem • diário íntimo • testemunho • anedota ou caso • autobiografia • <i>currículum vitae</i> • ... • notícia • reportagem • crônica social

¹ Inserção minha

	<ul style="list-style-type: none"> • crônica esportiva • ... • histórico • relato histórico • ensaio ou perfil biográfico • biografia • ...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussão de problemas sociais controversos 2. Argumentar 3. Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição 	<ul style="list-style-type: none"> • textos de opinião • diálogo argumentativo • carta de leitor • carta de reclamação • carta de solicitação • deliberação informal • debate regrado • assembléia • discurso em defesa (advocacia) • discurso de acusação (advocacia) • resenha crítica • artigos de opinião ou assinados • editorial • ensaio • ...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Transmissão e construção de saberes 2. Expor 3. Apresentação textual de diferentes formas dos saberes 	<ul style="list-style-type: none"> • texto expositivo (livro didático) • exposição oral • seminário • conferência • comunicação oral • palestra • entrevista de especialista • verbete • artigo enciclopédico • texto explicativo • tomada de notas • resumo de textos expositivos e explicativos • resenha • relatório científico • relatório oral de experiência • ...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Instruções e prescrições 2. Descrever ações 3. Regulação mútua de comportamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • instruções de montagem • receita • regulamento • regras de jogo • instruções de uso • comandos diversos • textos prescritivos • ...

Quadro 1 – Organização dos gêneros discursivos

Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121).

De acordo com estes autores, dentre os domínios sociais de comunicação, o conto de assombração classifica-se como cultura literária ficcional. Já no que se refere às capacidades de linguagem dominantes – aspectos tipológicos - insere-se no mundo do narrar através da mimese da ação e mediante a reconstrução de intriga ou conflito no campo do verossímil.

Acerca de sua descrição básica como narrativa, o conto de assombração, segundo Jacqueline Barbosa (2001) e outros autores, como Van Dijk e Labov, é estruturalmente um gênero textual que apresenta um cenário, incluindo a descrição de personagens, acrescentando-se os elementos de espaço, de tempo, além da estruturação da narrativa com a situação inicial ou a introdução do conflito; em seguida as complicações, então, as resoluções intermediárias e, por fim, a resolução conclusiva.

O quadro a seguir apresenta a configuração do conto de assombração:

1. Contexto de produção

Autor/enunciador:

Se o sujeito, de acordo com Bakhtin, se constitui na e pela linguagem, situando seu discurso em relação ao discurso do outro, no conto de assombração observa-se que o autor/enunciador coloca-se na perspectiva do leitor/destinatário com o objetivo de provocar nele fortes emoções. Em vista disso decorrem inúmeras situações de tensão: aflição, hesitação, angústia, perigo, pânico; mas a intenção do narrador/enunciador não é nada mais que divertir, entreter.

Para conseguir seu intento, o autor/enunciador, utiliza os mais diversos recursos: faz escolhas lexicais; utiliza termos avaliativos; faz opção por 1ª ou 3ª pessoa na perspectiva da sua intenção, trabalha com tempos verbais de acordo com a situação; revela suas intencionalidades por meio das descrições, através de ironias ou outros comportamentos dos personagens – ironias – aliás, que o próprio locutor considera absurdo segundo Ducrot (1980) apud GUIMARÃES (2000); e ainda, conduz o leitor à compreensão responsiva; ele pode ser um narrador coletivo quando utiliza a moral social como referência, por exemplo, ou seja, o autor enunciador é também relator da memória coletiva.

Destinatário:

Quando se trata do público alvo da narrativa, o conto de assombração é dirigido, na maioria das vezes, aos adolescentes e jovens, visto que tais histórias condizem com o comportamento psicológico dessas faixas etárias. Contudo há as que se dirigem também às crianças e desta forma têm um caráter mais ameno do que aqueles destinados aos jovens, carregados de uma dose maior de emoção ou dispositivos motivadores de medo, pavor ou mistério. Com um interesse menor, mas também os adultos são alvos dessas histórias.

Objetivo:

O objetivo das narrativas dos contos fantásticas de assombração é o entretenimento de

seu público através da leitura de histórias que provoquem intensas emoções.

Suporte:

Livros e internet

2. Conteúdo temático

O conteúdo temático dos contos de assombração é o mistério, o estranhamento, o sobrenatural, o sinistro, o fantástico, o medo, o pânico, o terror e o assombro propriamente dito. O tema do conto fantástico, entendido assim por Calvino (2004, p.9), “é a relação entre a realidade do mundo que habitamos e conhecemos por meio da percepção e a realidade do mundo do pensamento que mora em nós e nos comanda”.

3. Construção composicional e marcas lingüístico-enunciativas:

Título:

A partir do título já se delinea o tom da narrativa, além de encerrar a idéia geral ele deve chamar atenção pela expressividade. Os contos de assombração têm igualmente esse caráter.

Recursos fraseológico-lexicais e gramaticais

As marcas do gênero fantástico conto de assombração apresentam-se, mediante o trabalho do autor/enunciador, pelas seguintes regularidades:

Na organização geral do gênero, o conto de assombração se constitui como gênero por se tratar da ordem do narrar e que inicia, como qualquer narrativa, por um título. O conto de assombração é constituído de um enredo estruturado em uma seqüência narrativa mediante os seguintes passos: a situação inicial, a complicação ou a instalação do conflito, as ações, a resolução intermediária, nova complicação, novas ações e a resolução final. O final é geralmente ambíguo, dúbio, para que o leitor complete a lacuna deixada pelo autor/enunciador. As histórias são curtas como qualquer conto; o número das personagens é também reduzido. O conto de assombração que se insere na literatura do fantástico, se caracteriza, segundo Castex (apud Todorov, 2004) “por uma intromissão brutal do mistério no quadro da vida real”. Também Roger Caillois (apud Todorov, 2004) define o fantástico como “ruptura da ordem estabelecida, irrupção do inadmissível no seio da inalterável legalidade cotidiana”. “O que distingue o “fantástico” narrativo (conto) é precisamente uma perplexidade diante de um fato inacreditável, uma hesitação entre uma explicação racional e realista e o acatamento do sobrenatural”, diz Todorov (2004, p. 31).

O suspense, embora se trate de outro gênero, insere-se no conto fantástico de assombração como um subgênero, já que as ações de assombro ganham realce e importância maior pela espera angustiada e pelas insinuações dos eventos.

Quanto aos tipos de discursos presentes no conto fantástico é preponderante o indireto, porém o discurso direto também aparece com muita freqüência, com a mesma perspectiva de outras narrativas.

Os seus personagens são tipos comuns (homens, mulheres, crianças, animais), que têm uma vida comum, mas que experimentam um fato sobrenatural ou o de uma realidade de limite entre o natural e não-natural.

O espaço e outros aspectos, embora façam parte da vida natural, são trazidos para a narrativa propositalmente como indicação de um evento sinistro (cemitério, escada velha de um quarto cheirando a creolina, ossos de um anão, formigas, noite estrelada, floresta escura, vidro vazado, etc.) contribuindo para o sugestionamento do leitor, bem como para a criação de um clima propício de mistério, suspense e assombro.

O tempo enquanto momento histórico pode se situar em qualquer contexto, porém sendo o gênero conto de assombro um tipo relativamente novo, tem se ocupado de explorar também aspectos sinistros de épocas a partir da Idade Média até a Contemporaneidade com ingredientes da área médica, religiosa entre outros aspectos culturais e folclóricos. Quanto ao tempo da duração do conflito, é semelhante aos outros contos, isto é, perdura por algumas horas, não passando de poucos dias.

A verossimilhança não se opõe absolutamente ao fantástico, segundo Todorov (2007), uma vez que ela é uma categoria relacionada à coerência interna com submissão ao gênero, enquanto que o fantástico se refere à percepção ambígua do leitor e da personagem. No conto de assombração ela é considerada para garantir a crença do leitor de que se encontra no nível da realidade, pois no transcurso da narrativa vai se extrapolar essa realidade. E esse jogo, entre uma realidade e outra, precisa ser conduzido pelo enunciador de tal forma que não se perca o leitor.

Adjetivos

O narrador do conto de assombro é inevitavelmente onisciente já que a escolha dos fatores constituintes do enredo devem ser premeditados por ele em função do que se deseja para o desfecho da narrativa. Se se posiciona, fazendo parte da história, ou assistindo os fatos, observando-os de fora, trata-se da escolha de cada autor. O narrador/locutor utiliza termos avaliativos que se propõem a um julgamento positivo ou negativo, classificados como avaliativos do tipo axiológico. Encontramos assim adjetivos que remetem a avaliação apreciativa ou depreciativa do ser denotado, verbos que valorizam ou desvalorizam as atitudes do ser descrito, bem como outras categorias de palavras como advérbios, indicadores de atitude ou estado psicológico que constroem a imagem de um personagem, por exemplo. E, além de tudo, esses elementos revelam a competência do enunciador que encoraja o leitor à interpretação presente na situação enunciativa.

Modo e tempo verbal

Como nas demais narrativas, também na deste estudo encontram-se predominantemente os indicativos perfeito e imperfeito. Mas como os modos e tempos verbais se caracterizam no gênero conto de assombração? Pelo tempo verbal asseguramos os fatos naturais e também os sobrenaturais no enredo.

Os tempos do pretérito perfeito - que manifestam um tempo concluso - e o pretérito imperfeito inconcluso, não são distintas de outras narrativas, mas a escolha lexical pode determinar alguma singularidade, pois ela vai aproximar da temática do assombro; assim alguns exemplos: *cravou, arrancou, paralisou, zumbia, demoliram, cavaram, gritou, suplicou, agarrou-a, morderam, fugiu, mexeu, escapou, espiei, travei*). Inseridos no diálogo, os verbos de fala e os que não são também têm o mesmo comportamento nas demais narrativas.

Uso de advérbios

Há indiscutivelmente a presença apropriada de advérbios nestas narrativas. Assim são frequentes os advérbios e locuções de modo (lentamente, levemente, bem

devagar, mais que depressa, muito agilmente, igualmente, de tal maneira, rapidamente, etc.); de tempo (depois, em seguida, ontem, hoje, naquela hora, naquela noite, certo dia, sempre, durante certo tempo, quando, imediatamente, sempre assim, numa dessas manhãs, certa ocasião etc.); de lugar (de aldeia em aldeia, sobre os ombros, desde que, à aldeia, onde, de um canto para o outro, no lugar, pela floresta, no céu, lá); de intensidade (tão, esquisitíssimo, intensa, mais, pouco a pouco, quase, maior, depressa, tão, intenso, já).

O uso de pronomes

Os pronomes (ele, elas, me, senhor, esta, tudo, ninguém, etc.) em uma narrativa ajudam garantir a coesão do texto. Isoladamente dele, não há como caracterizá-los por uma ou outra narrativa. Neutras por si sós, somente agregam sentido especial no contexto em que estão inseridas.

Seleção lexical

A seleção lexical indica mais uma maneira de configurar a narrativa fantástica pela escolha de adjetivos e locuções adjetivas específicas (noite *fria, escura, chuvosa, tempestuosa, de lua cheia, tenebrosa*, etc.); e assim os verbos específicos de contos de mistério (escureceu, penetrou, sangrou, rangeu, morreu, golpeou etc.). Não somente a escolha lexical por parte de adjetivos remete à avaliação apreciativa ou depreciativa do ser descrito, mas os verbos também podem fazer esse papel - esse uso axiológico é importante porque confirma a intencionalidade do narrador/locutor.

Expressividade pela pontuação

Na escrita os sinais de pontuação organizam o pensamento e facilitam a compreensão de quem lê, substituem a expressividade oral pela entonação da voz, das pausas, dos gestos, das mímicas, etc. Além disso, a expressividade pela pontuação (travessão, reticências, pontos de exclamação...) é inerente a qualquer narrativa que expressa emoções. Ora qualquer história vem carregada de alguma emoção já que nela personagens se relacionam e vivem ações e emoções. O conto de assombração é declaradamente envolto de emoções das mais variadas, daí se constituir fator fundamental a pontuação que demarca tais emoções, tanto para marcar diálogo quanto para enfatizar determinados elementos.

Apreciações/depreciações valorativas

As apreciações/depreciações valorativas (infelizmente, lamentavelmente, usando de má fé, etc.) povoam as narrativas enunciadas pelo autor e sua personagens. O narrador/locutor frequentemente utiliza também termos avaliativos através de seus personagens em que propõe julgamentos positivos ou negativos classificados como avaliativos do tipo axiológico. Além disso, essa avaliação passa pela caracterização apreciativa ou depreciativa dos tipos (personagens) criados pelo autor. Segundo Brandão (2000, p.102), “a presença desses indicadores axiológicos destaca a competência ideológica do locutor que encoraja nossa interpretação, inserida na situação da enunciação.

Intensificadores e superlativos

Os intensificadores e superlativos (muito, demais, importantíssimo, etc.) aliados ao fator das apreciações/depreciações valorativas caracterizam a narrativa pela expressividade e emoção, emitindo também juízo de valor.

Circunstancializadores

Os circunstancializadores de tempo e lugar (nesta noite, naquela mesma hora, naquele lugar fatídico) situam o leitor em relação à coesão temporal no texto narrativo e também no conto de assombração.

Quadro 2 – Descrição do conto de assombração

O conto fantástico de assombração acima descrito, de acordo com as regularidades das condições de produção e as dimensões de um gênero discursivo historicamente situado mediante os autores deste gênero exige, para fins de estudo, uma caracterização também a partir de sua linguagem. Descrever o conto assombração pela especificidade da linguagem nele utilizada, propicia aos leitores e pesquisadores um entendimento mais acertado para distingui-lo dentre as outras narrativas denominadas contos.

3 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

O presente trabalho segue a orientação de pesquisa de intervenção em que o foco é a investigação de uma possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula – neste caso, em torno da problemática da leitura e da escrita, e conseqüentemente de se compreender o sentido dos textos na perspectiva do gênero discursivo. Fundamentado em Moita Lopes (2000), é possível perceber, pela vertente investigativa de intervenção, uma tendência para o uso de abordagens de pesquisa qualitativa, notadamente de natureza etnográfica. De acordo com Triviños (1994), por sua origem no campo da antropologia, a pesquisa qualitativa muitas vezes é conhecida como investigação etnográfica, sendo comumente usadas ambas as expressões para a mesma atividade.

Trazido para o contexto da educação, esse tipo de pesquisa implica uma descrição narrativa dos padrões característicos do que ocorre no dia-a-dia com os sujeitos no universo escolar ou no chão da sala de aula no intuito de compreender o processo de ensino-aprendizagem de leitura no ensino de língua. Isso requer do professor pesquisador algumas tarefas como escrever relatórios, entrevistar alunos, gravar aulas em áudio etc., e a partir daí buscar descobrir: o que está havendo neste contexto; como se organizam esses acontecimentos; o que tais eventos significam para os alunos; e que comparativos pode-se fazer entre essas organizações em outros contextos de aprendizagem. Esse tipo de pesquisa, conclui-se, não se conduz por categorias pré-estabelecidas antes de se iniciar a investigação, mas a partir de uma questão de pesquisa que dirigirá o estudo.

Atualmente ainda, no campo da pesquisa etnográfica, há uma preocupação preponderante com a natureza da interação no cotidiano da sala de aula como lugar de aprendizagem. Há um interesse fundamental pelo estudo dos processos sociointeracionistas na condição de fatores geradores da construção do conhecimento, ou seja, da cognição - essa é a linha deste trabalho. Tal preocupação pelo estudo da interação no contexto de aprendizagem ou no contexto de ação de sala de aula de língua, integra um interesse mais amplo em várias áreas de investigação (análise do discurso, estudos cognitivistas, educacionais etc.) pela questão de interação, calcando-se na premissa de que o significado, a compreensão e a aprendizagem precisam ser definidos em relação a contextos de ação (HANKS apud MOITA

LOPES, 2000) em que atores reais fazem parte da construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, isto é, ambos, aprendizagem e significado, são entendidos como modos de co-participação social.

Na área das abordagens qualitativas, a pesquisa participante põe o pesquisador no meio da cena estudada, atuando na trama da peça. De modo que

[...] privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais, [...] e realiza através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

A denominação metodológica deste trabalho é a da pesquisa-ação, que se caracteriza por uma intervenção por parte do pesquisador e não de mera observação. O investigador é o professor-pesquisador que interage com os demais atores da pesquisa – os estudantes – no intuito de observar o modo como se dá o processo de ensino e aprendizagem no contexto em que acontecem.

3.2 APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O que originou a pesquisa

O que originou a presente pesquisa, que toma por foco o campo de Estudos da Linguagem - mais especificamente o da leitura, compreensão e interpretação textual - é a problemática da leitura na escola, fruto da observação e questionamento no exercício do magistério.

Ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno. Segundo Aguilera (2002), pesquisas recentes apontam estar no âmbito da leitura um dos principais focos de deficiência no hábito e no aprendizado do estudante brasileiro. E para se proceder com uma interferência pedagógica eficaz é preciso entender o que há por trás do ensino de leitura na história escolar.

A leitura serve como instrumento de avaliação, porém tem seu papel definido na escola quando se pode concebê-la como de caráter e elemento formativo de um leitor competente. O que se deseja a partir dessa reflexão e especialmente nesta pesquisa é

buscar formas e vivenciar experiências na perspectiva de explorar e descobrir a competência do aluno leitor em consonância às teorias abraçadas neste projeto e frente à nova vertente do ensino de língua que se funda a partir do círculo de Bakhtin, passando pelo grupo de Genebra, que se estabelece também na academia e finalmente adentra ao espaço escolar.

Seqüência didática

Esta pesquisa tem como bases teóricas a concepção interacionista de linguagem; a vertente bakhtiniana de gêneros discursivos, com opção pelo viés do estudo de gêneros organizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que se refere ao domínio social, a tipologia e as capacidades de linguagem; e o trabalho de Barbosa (2003) e Perfeito (2005) que organizam simultaneamente categorizações dos gêneros em grupo e também das características de um gênero em particular.

A proposta de trabalho com os gêneros discursivos na escola, aqui assumida como plataforma para a pesquisa, considera a linguagem de natureza social e interacional e se pauta em Bakhtin (1986; 1997) para quem o gênero discursivo é a materialização da interação entre os sujeitos que no uso da língua elabora formas mais ou menos estáveis de discursos revelando a esfera social a que pertencem.

Para a consecução dos trabalhos da pesquisa e elaboração com os alunos de um percurso significativo de leitura por meio da pedagogia do gênero discursivo, procurou-se observar como se constroem os sentidos dela de forma mais concreta e partir do paradigma bakhtiniano de estudo da língua, ou seja, por meio dos três elementos: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. De acordo com Perfeito (2005), a elaboração de sentidos de um texto na perspectiva dos diferentes gêneros discursivos é promovida por meio da construção composicional, as marcas lingüístico-enunciativas vinculadas às condições de produção.

No âmbito escolar, segundo Barbosa (2003), a pedagogia com os gêneros discursivos, como objeto de ensino/aprendizagem de língua materna, tem se mostrado eficaz dado o resultado com experiências à base de seqüências didáticas que se revelam produtivas, pois há uma sensível melhora na compreensão e na produção oral e escrita dos alunos.

As seqüências didáticas surgem da necessidade de se realizar a transposição didática, que pode ser definida como processo de passagem de um conteúdo de saber preciso para um de epistemologia didática.

Os saberes a serem ensinados precisam ser didatizados; contudo, mesmo intimamente relacionados entre si a transposição didática e a didatização não podem ser considerados a mesma coisa. A didatização é a abordagem, por meio da seqüência didática, dos saberes e objetos de um determinado conhecimento. No caso da presente pesquisa é o da língua materna, no que tange os gêneros discursivos e seus elementos estruturais, lingüísticos e estilísticos concretizados nos usos da língua viva a serem ensinados e aprendidos na escola.

A seqüência didática (SD) na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é um conjunto de atividades escolares organizados sistematicamente em torno de um gênero textual/discursivo. A SD obedece, segundo os autores, a uma estrutura de quatro componentes como fases para a abordagem pedagógica tão logo é definido o gênero.

Apresentação da situação	Produção inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Produção final
--------------------------	------------------	----------	----------	----------	----------------

Quadro 3 – Esquema da seqüência didática

Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

O primeiro estágio tem o papel de apresentar aos alunos uma questão comunicativa a ser resolvida, mediante um texto oral ou escrito. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) este momento serve para preparar a produção inicial e ao mesmo tempo possibilita a escolha do gênero que será trabalhado nos módulos. Decorrente desse trabalho o professor levanta dados em torno do que os alunos sabem sobre o determinado gênero para então preparar os passos da seqüência didática conforme os objetivos do ensino. Essa é a hora de fornecer aos alunos as informações necessárias para se construir o gênero discursivo contemplado mediante a sua linguagem e composição geral.

Em segundo lugar vem o passo da produção inicial em que o aluno produz um texto do gênero escolhido, o qual servirá de instrumento/diagnóstico do professor para saber do potencial dos alunos e assim elaborar outras atividades. O aluno, por sua vez, tem a oportunidade de descobrir os problemas em torno da produção do gênero em questão.

O terceiro passo tem a finalidade de fornecer condições para resolver as dificuldades com o gênero, em vista dos problemas percebidos na produção inicial. As atividades dos módulos são organizadas pelo professor a fim de solucionar cada problema. Este momento é importante no ensino de língua materna no sentido de perceber que o efeito

de sentido nos textos está vinculado à abordagem das questões de leitura, produção de texto e que estes integram os aspectos lingüísticos e sua análise.

A última parte da seqüência didática, conforme os autores, propõe a produção final, na qual o estudante elabora um texto com base em noções fornecidas e instrumentos disponibilizados nos módulos e, em companhia do professor, pode mensurar os progressos feitos mediante as atividades no processo da ação pedagógica. A produção final, conseqüentemente, dá condições ao professor de avaliar o processo de ensino/ aprendizagem e a partir daí organizar novas seqüências didáticas. Isso propicia o trabalho em espiral, possibilitando aos alunos dominarem outros gêneros na esteira dos que vão sendo trabalhados, melhorando seu desempenho em vista do aumento do grau de complexidade dos mesmos gêneros e suas leituras.

É importante, além de tudo, proporcionar a circulação dos textos produzidos pelos alunos no sentido de que a artificialidade de sua produção seja minimizada e isso concorra para que se concretize o intento interacionista da concepção de linguagem, evitando que o professor seja o único interlocutor do autor do texto da sala de aula.

Schneuwly e Dolz (2004) consideram importante no trabalho com os gêneros discursivos, a escola:

[...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

Procedimentos da pesquisa e intervenção

Para o desenvolvimento deste trabalho foi elaborada uma seqüência didática a partir do gênero conto de assombração, uma vez que este gênero é bastante apreciado por jovens e adolescentes em geral, e faz parte de seu repertório de filmes e leituras. A seqüência propõe leitura, análise interpretativa de cinco contos do mesmo gênero e diferentes autores, exercícios orais e escritos discutidos nas aulas, as produções inicial e final por parte dos alunos, as devidas intervenções por parte do professor e, finalmente, a circulação dos textos produzidos.

No primeiro momento apresentou-se aos alunos a proposta de se trabalhar com o gênero discursivo de conto fantástico de assombração e foram feitas as devidas

orientações de como se desenvolveria a proposta. Na seqüência, deu-se a produção inicial em que os alunos escreveram a narrativa de assombro, segundo o seu conhecimento, ou seja, sem maiores orientações quanto ao gênero. Esta produção inicial serviu de instrumento/diagnóstico para o professor desta pesquisa (eu) com o objetivo de saber do potencial dos alunos e, a partir daí, elaborar atividades que concorressem para o aperfeiçoamento dos alunos no domínio do gênero.

No terceiro momento, a partir dos problemas percebidos na produção inicial, procedeu-se com as orientações das condições para a solução das dificuldades com o gênero. As atividades dos módulos com base em cinco contos de suspense/assombração, para os quais se organizou um rol de questões norteadas pela proposta de Perfeito (2005), estão expostas no quadro 2 neste capítulo.

No quarto momento da seqüência didática, da produção final, os alunos escreveram um texto fundamentado em noções fornecidas acerca da compreensão e configuração do gênero estudado para o qual foram preparados e instrumentalizados pelos módulos da seqüência didática. Por meio dessa produção procurou-se levantar elementos para a avaliação do progresso conseguido frente às atividades no processo da ação pedagógica, assim como organizar outras propostas e novas seqüências didáticas para o domínio de outros gêneros.

Finalmente, proporcionou-se a circulação dos textos produzidos pelos alunos através de um *blog*² criado como suporte de divulgação, publicação e apreciação das produções do aluno/autor/enunciador pela comunidade escolar, além de amigos e familiares dos escritores. Isso primeiramente para fugir da artificialidade da produção escolar e em segundo lugar, entretanto como objetivo principal, para verdadeiramente se concretizar a intenção interacionista da ação comunicativa.

Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa são alunos da rede pública de ensino do Paraná, matriculados no Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão/Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina. Esta escola oferece Ensino Fundamental, Médio e profissionalizante e está situada na região central da cidade de Londrina. Os alunos

² Disponível em <<http://circulacaodetextos.blogspot.com>>

em questão, em número de trinta e seis, integravam uma classe para a qual o professor pesquisador (eu) já ministrava aulas, dado que concorreu para a sua escolha.

Ao final do processo foi realizada uma entrevista por escrito com a participação de 49 alunos de 7ª série do mesmo colégio, com o objetivo de delinear o perfil dos colaboradores da pesquisa e avaliar possíveis mudanças a partir do trabalho realizado. O quadro a seguir apresenta os resultados das respostas dadas às cinco primeiras questões, relativas aos hábitos de leitura.

<p>1. <i>Você gosta de ler?</i></p> <p>Dentre quarenta e nove (49) alunos entrevistados, trinta (30) responderam que gostam de ler; treze (13) disseram que <i>não</i> e seis (06) afirmaram que gostam <i>mais ou menos de ler</i>.</p>
<p>2. <i>O que você lê em sua casa?</i></p> <p>a) Dezoito (18) alunos revelaram que lêem histórias em quadrinhos; b) vinte e seis (26) responderam que lêem livros; entre os gêneros mais apreciados estão: narrativas de assombro, comédias, narrativas de suspense, histórias românticas, diários, dramas, aventuras, romances, animações, Harry Potter, Código da Vinci, narrativas de bruxaria, de amor, de histórias, científicos, infanto-juvenis, astrologia e poemas. c) dezessete (17) responderam que lêem revistas (de moda, armas, curiosidades, bandas de rock, esportes e pornográficas). Foram mencionadas as revistas: <i>Atrevida, Caras, Superinteressante, Veja, Witch e Capricho</i>. d) quatorze (14) responderam que lêem jornal. Entre as colunas lidas estão as de: anúncios, esportes, vendas, classificados, cruzadinhas, notícias, novelas, ciência e notícias locais. e) Entre outras modalidades de leitura estão: sites, palavras cruzadas, notícias e anime e mangás (HQ japonesas).</p>
<p>3. <i>Com que frequência você lê?</i></p> <p>Dezoito (18) alunos responderam que lêem <i>todos os dias</i>; dez (10) lêem <i>duas vezes por semana</i>; seis (06) lêem <i>uma vez por semana</i>; oito (08) lêem <i>uma vez por mês</i>; e também oito (08) <i>somente quando o professor pede</i>.</p>
<p>4. <i>Você acha importante ler?</i></p> <p>Quarenta e sete (47) alunos responderam que acham importante e dois (02) responderam que <i>não</i>; os que optaram pela <i>negativa</i> não justificaram e os do <i>sim</i>, quatorze (14), responderam que a leitura é aprendido em diversos sentidos; onze (11) declararam ser a leitura fonte de conhecimento de mundo e aquisição de cultura, nove</p>

(09) disseram ser a leitura importante para o conhecimento da língua e, sobretudo, de aprendizado de novas palavras; cinco (05) consideraram a leitura uma forma de exercício; dois (02) consideraram a leitura fonte de imaginação; e dois (02) disseram que a leitura seria importante para o mundo do trabalho.

5. *Quem motiva as suas leituras?*

Entre os quarenta e nove alunos entrevistados vinte e cinco (25) disseram que os *pais* são responsáveis pela motivação de leitura; os irmãos são responsáveis, de acordo com dois (02) alunos; os amigos e colegas são responsáveis, conforme seis (06) alunos; os professores são responsáveis, conforme doze (12) alunos; a biblioteca da escola é responsável, segundo dois (02) alunos; você mesmo (o aluno crê que a motivação esteja nele próprio) conforme vinte e oito (28) alunos; outros fatores são responsáveis pela motivação (novidades) são apontados por (10) dez alunos.

Quadro 4 – Resultado da entrevista sobre os hábitos de leitura dos colaboradores de pesquisa

A escolha dos textos

Os contos, elencados a seguir, foram escolhidos por serem emblemáticos no universo literário, oriundos de continentes e países diferentes, revelando assim aspectos de diferentes culturas, além da brasileira:

1. *Encurtando caminho* de Ângela Lago, de origem brasileira (anexo 1);
2. *Maria Angula* de Jorge Renan de la Torre, de origem equatoriana (anexo 2);
3. *O fantasma útil* de Daniel Defoe, originária do Reino Unido (anexo 3);
4. *A menina e o barril* de Júlio Emílio Braz, de origem africana (anexo 4);
5. *As formigas* de Lygia Fagundes Telles, também do Brasil (anexo 5).

Cada conto foi entregue em uma folha digitada, contendo também algumas informações sobre os autores, os quais contribuíram com a discussão sobre o contexto de produção.

Estratégias metodológicas

Todas as aulas, em número de vinte e quatro, foram registradas mediante gravação com aparelhos MP3 e MP4, ambos utilizados ao mesmo tempo na sala de aula, em distâncias diferentes do professor e dos alunos, para assim assegurar a maior fidelidade possível na documentação dos eventos. Simultaneamente a esse registro, também ocorria o da transcrição das gravações na seqüência das aulas.

Outro recurso que auxiliou no trabalho de explicitação nas aulas foi o aparelho de data show, especialmente utilizado para falar do contexto de produção do gênero discursivo estudado em uma retrospectiva histórica desde sua origem.

Para a realização de uma aula em que o texto a ser estudado apresentava-se demasiadamente longo, para a leitura ser audível e inteligível para todos os alunos, contou-se também com um amplificador e microfone que, além de resolver a dificuldade de audição, fez superar um pouco do pudor diante da platéia e revelar a voz de alunos tímidos que antes não se faziam ouvir.

Adotou-se também uma legenda para a organização dos dados da transcrição das aulas, para efeito de identificação das falas dos participantes:

Aa: aluna Ao: aluno P: professor V: vários alunos
--

Quadro 5 – Abreviaturas e legendas das entrevistas

Encaminhamento das ações

A primeira aula foi destinada à produção inicial de um conto de suspense e assombração, na dimensão de vinte a trinta linhas. Discorreu-se brevemente sobre tais histórias com os alunos para que eles organizassem, conforme seu entendimento, a estrutura dessa narrativa, bem como suas características. Com o intuito de que a produção fosse a mais espontânea possível, demonstrando o domínio de conhecimentos e condições de produção escrita que o aluno tinha até aquele instante, não foram dadas maiores informações nem encaminhamentos, como os que estavam previstos para as ações posteriores à primeira produção. Foi proposto que os alunos escrevessem uma história a partir do que eles próprios entendiam da configuração desse gênero.

No desenrolar dessa aula ocorreram perguntas dos alunos em relação à adequação vocabular para seus enunciados e sua utilização em suas produções como forma de valorizar o texto pela escolha lexical. Assim, é possível observar, na transcrição abaixo, as consultas feitas pelos alunos e respostas dadas por eles próprios ou pelo professor:

Aa: Professor, como se chama aquele que vende casa?

Ao: Corretor.

P: Isso, corretor de imóveis.

ao: Professor, como se chama onde se põe a pessoa morta?

V: Tum-ba!

P: Túmulo, cova.

Aa: Professor, como é o nome daquele cara da lâmpada?

V: Thomas Édison.

Ao: Professor, como chama a rainha das flores?

V: Ro-sa!

Os alunos também brincaram com as expressões (*frames*) que principiam as histórias dando-lhes conotação absurda. Esse comportamento jocoso lembra as paródias que se faz de poemas, letras de canções ou outros textos, presentes na literatura e nos hábitos contemporâneos ao se imitar textos antigos.

Ao: Certo dia numa noite! (risos)

Aa: Certo dia numa noite de sol laranja, vermelho, amarelo! Uuuuu!

Ao: Certo dia uma menina feia....

Escrita a produção inicial que deveria revelar aos estudantes e ao professor pesquisador as representações que eles possuíam do gênero conto de assombração, pôde-se proceder às intervenções que indicassem os elementos que definem a narrativa de assombração e a sua composição geral. Os textos escritos pelos alunos serviram para se proceder com a seqüência didática por meio da análise, a partir da observação das dificuldades e oferecer fundamentação a eles.

Após a produção, solicitou-se aos alunos que realizassem leituras de contos fantásticos de assombração em livros emprestados na biblioteca da escola e leitura prescrita pelo professor como tarefa de casa, a fim de dar sustentação ao trabalho pedagógico pela efetiva participação dos estudantes na tarefa de ler, apreciar as histórias e também criar gosto pela leitura.

Orientações sobre a concepção de gênero discursivo

Já que a teoria dos gêneros discursivos não é ainda do conhecimento dos alunos, optou-se por discutir a sua concepção, bem como os conceitos de gênero, de discurso e de texto, por um período de duas aulas de cinquenta minutos.

Iniciou-se pela construção do conceito de gênero de forma muito genérica, procurando descobrir o que os alunos entendiam sobre a terminologia, especulando ao mesmo tempo em que meio a empregam e que idéia dela fazem nas suas diferentes acepções:

P: [...] o que vocês entendem por gênero?

Aa: Gênero de música.

P: Isso! gênero de música! (escrevendo no quadro)

Ao: Gênero de filme!

Aa: Gênero é tipo enquadramento de uma coisa, categorizar, enquadrar.

Ao: Gênero e espécie.

P: O que é espécie?

Aa: Tem espécie animal.

P: O cachorro é gênero? E quando se trata do ser humano?

Aa: Feminino e masculino!

Ao: Homossexual! (risos)

Aa: Heterossexual!

Esgotadas as possibilidades de definição de gênero, passou-se a discutir o gênero discursivo no sentido da produção escrita conforme os estudos de origem bakhtiniana e a sua diversidade e denominação nos agrupamentos de textos. Eis um excerto da discussão:

P: [...] vamos conversar sobre o gênero discursivo. Existe um grupo de Genebra, Suíça, que estuda isso a partir também dos estudos de um russo chamado Bakhtin. Agora os estudos chegaram ao Brasil e em Londrina. Quando se trata de ensino de língua, nós, por sermos muito práticos, entendemos melhor a língua e a comunicação na medida em que identificamos um tipo de gênero. O que seria, então, um gênero discursivo de forma bem prática?

Aa: Artigo de jornal!

P: Isso.

Ao: Poema! [...]

P: Também.

Aa: Música! [...]

P: Você quer dizer a letra da música? Certo.

Ao: Fábula! (...)

P: Ótimo!

Aa: Comercial,

Ao: Classificado.

Aa: Propaganda, por exemplo.

Ao: Logotipo é também um gênero discursivo.

Aa: Homilia!

P: ou sermão. O que mais... (é gênero textual)?

Ao: MSN.

Aa: orkut!

P: certo.

Ao: blog.

P: muito bom.

Aa: out door! [...]

Conforme os alunos apresentavam suas concepções, elas eram escritas na lousa com a finalidade de se ter uma idéia da diversidade pelos exemplos dos gêneros. Observa-se ainda pelas repostas dos alunos, que eles não têm dificuldade em entender os gêneros mencionados já que configuram um todo comunicativo e concreto pelos quais acontece a comunicação.

Orientação e concepção de gênero do discurso

O trecho transcrito a seguir é extraído das aulas nas quais foi discutido o conceito de discurso de acordo com a terminologia do gênero discursivo. Além disso, procurou-se refletir com os alunos sobre a origem dos gêneros discursivos, ou seja, em que esferas sociais estão inseridos.

P: Alguém tem alguma idéia do que seria discurso?

Aa: Explicação também.

Professor escrevendo no quadro: jornalístico, político, religião, cotidiano ou familiar, escolar, científico, artístico, filosófico.

P: A partir deste quebra-cabeças, o que vocês pensam que eu quero falar? E agora, o que vocês me dizem? A gente chama isso de esferas. Isso não é uma hierarquia.

Ao: Familiar é o da família.

Aa: O discurso religioso é o que tá na religião.

P: E agora, por que eu coloquei todas essas palavras como esferas?

Ao: Quando o Roberto vem aqui ele faz sermão... Ele fala de mapeamento, ele fala de aluno, ele chega aqui e fala dos alunos da escola. Professor ele chega e fala do mapeamento, "porque vocês fazem muita bagunça, porque..."

P: Certo, mas isso não é o sermão como o do padre. É maneira de dizer quando se dá bronca. (...)

Aa: Científico é o da ciência?

P: Os cientistas defendem o quê?

Ao: Eles defendem uma tese.

P: É, defendem uma tese, uma idéia sobre uma experiência.

Aa: A igreja defende uma idéia?

Ao: Fé.

P: O que a família defende?

P: Tem um discurso atrás de cada tipo de esfera. O político defende o quê?

*Aa: A política defende o pobre.
 Ao: Eles defendem o deles!
 P: Mas e a política de forma correta?
 aa: Valores morais, interesses de uma nação.*

Diante das falas acima se percebe que a concepção de discurso foi assimilada superficialmente, mas ficou claro de que discurso trata da defesa de uma idéia.

Instrumentos de análise

O quadro a seguir é uma adaptação do trabalho de Barbosa sobre as categorias a serem trabalhadas para análise do gênero em pauta. É por meio dos quatro itens gerais do quadro que se procedeu primeiramente à descrição do gênero discursivo conto fantástico de assombração e suspense na literatura de modo geral. Em um outro momento, essas categorias serviram para analisar os contos produzidos pelos alunos na seqüência didática.

1. Contexto de produção	
Autor/enunciador	
Destinatário	
Objetivo	
Local de publicação	
2. Conteúdo temático	
3. Construção composicional e marcas lingüístico-enunciativas	
Título	
Recursos fraseológico-lexicais e gramaticais	
Modo e tempo verbal	
Uso de advérbios	
O uso de pronomes	
Seleção lexical	
A expressividade pela pontuação	
Apreciações/depreciações valorativas	
Intensificadores e superlativos	
Circunstancializadores	

Quadro 6 – Descrição dos gêneros discursivos

Fonte: BARBOSA (2003, p. 12-13).

Na seqüência, foram dedicadas dezoito aulas à leitura e análise dos contos selecionados, a partir de um trabalho dialógico e interativo entre professor e os alunos. O trabalho de leitura e análise dos cinco textos baseou-se na categorização realizada por Perfeito (2005, p. 62) dos gêneros em grupos e na sua caracterização de acordo com o contexto de produção, o conteúdo temático, a forma de composição e o estilo. A proposta da autora tem origem nos estudos de Bronckart (2003) e Barbosa (2003), e se presta aos trabalhos de análise dos textos no ensino de língua, como é o caso deste trabalho:

- *Contexto de produção e relação autor/leitor/texto* – observação de aspectos relativos ao/à: autor/enunciador, destinatário, provável objetivo, local e época de publicação e de circulação; exploração: das inferências, das críticas, das emoções suscitadas; criação de situações-problema e de transformações, vinculadas a efeitos de sentido do texto, etc.
- *Conteúdo temático* - temas que são tratados em textos pertencentes ao gênero em questão.
- *Organização geral (construção composicional)* – a antiga estrutura textual, redimensionada .
- *Marcas lingüísticas e enunciativas* – características do gênero (lingüísticas) e do autor (enunciativas), o qual vincula-se ao texto, fundamentalmente, em determinados gêneros (recursos lingüístico-expressivos mobilizados).

Quadro 7 – Análise de textos de diferentes gêneros discursivos

Fonte: Perfeito (2005, p. 62)

Atividades da seqüência didática

Para cada um dos textos escolhidos, que se encontram em anexo, foram elaboradas questões para serem discutidas e escritas pelos alunos a partir dos dois aspectos presentes no quadro de número 2. Ao se formular as perguntas para a análise dos contos fez-se uso de todas as categorias do quadro acima. Porém, na discussão das questões decorrentes de cada texto optou-se por destacar algumas categorias em cada um dos contos, uma vez que cada uma das narrativas apresenta de forma relevante esses aspectos. A descrição desta fase é apresentada a seguir, a partir dos textos:

TEXTO 1 - *ENCURTANDO CAMINHO*, DE ÂNGELA LAGO (anexo 1)

1. Você já ouviu alguma história parecida com essa? Se sim, relate uma.
2. Para quem tia Maria conta esta história?
3. Descreva Maria quando menina.
4. Como era a outra personagem, a menina a quem Maria acompanhou?
5. Há uma seqüência dos fatos do episódio, como em qualquer história. Escreva dentro da organização abaixo os fatos que faltam na narrativa.
 - a. Tia Maria conta um episódio de quando era criança teria se atrasado na saída da escola.
 - b.
 - c. Maria apressa o passo e puxa conversa com a outra menina.
 - d.
6. A narrativa transcorre muito normalmente sem que se pense que haja algo de sinistro na história. Há, no entanto, alguns momentos dão pistas para o final da história. Quais?
7. Embora houvesse alguns sinais ao longo da narrativa, o desfecho era previsível? Por quê?
8. Em vista da configuração dessa história, podemos classificá-la como uma narrativa:

<input type="checkbox"/> policial	<input type="checkbox"/> de crônica	<input type="checkbox"/> de notícia
<input type="checkbox"/> conto popular	<input type="checkbox"/> de assombração/suspense	
9. Para quem possivelmente foi escrita esta história, isto é, para que público? Quais foram os elementos da leitura que fizeram você chegar a essa conclusão?
10. Que recursos o autor utilizou para fazer dessa narrativa uma história de assombro para o referido público?
11. Atitudes banais podem dar a idéia de mistério. Experimente você, a exemplo de Ângela Lago, transformar em ações de mistério a dos seguintes personagens:
 - a) Priscila andava no corredor do colégio com um pirulito na boca.
 - b) Um menino vai ao barbeiro cortar o cabelo.
12. Há alguém contando essa história. Que tipo de narrador é? Ele participa da história ou apenas conta percebendo os fatos de fora, como se estivesse filmando?
13. O narrador conta a história em que pessoa, primeira ou terceira? Justifique.
14. Leia o trecho a seguir: *Tia Maria, quando criança, se atrasou na saída da escola, e na hora em que foi voltar para casa já começava a escurecer.* Há dois tempos verbais (pretérito perfeito e pretérito imperfeito) que remontam ao passado. Que idéia o autor passa com a história ao utilizar esses tempos verbais?
15. Na mesma história há um trecho em que os verbos estão no presente do indicativo. Qual é a intenção do autor ao utilizá-los nesse tempo agora?
16. A história começa falando de Tia Maria quando era menina. Embora o texto seja curto, em nenhum momento mais se repete o nome da personagem, mas ele vem implícito nos verbos. Quais?

17. Nas quatro últimas linhas do texto há a presença de travessões. Travessão serve para quê? Nas quatro últimas linhas, de quem são as vozes marcadas pelos travessões?

18. Que outro título você daria para essa história?

19. Faça uma breve pesquisa sobre a autora dessa história. Onde vive? Um pouco de sua história.

No primeiro texto estudado considerou-se de modo especial a categoria *personagens* na discussão das atividades. O personagem é, como em qualquer narrativa, elemento fundamental no gênero da ordem do narrar, contudo, o destaque desta categoria na análise do primeiro conto deve-se à economia deste enredo quanto aos outros elementos da narrativa – os personagens nesse conto não dependem muito dos outros aspectos, já que a narrativa é curta, a descrição do espaço é mínima, o tempo é fator coadjuvante e o enredo é pequeno.

TEXTO 2 - *MARIA ANGULA*, DE JORGE RENAN DE LA TORRE (anexo 2)

1. Na primeira parte da narrativa a personagem principal, Maria Angula, é descrita. Como ela é caracterizada?
2. No desenrolar do episódio Maria Angula ganha mais atributos, que não são descritos, mas que o autor nos revela pela atitude da personagem, fazendo apreciações indiretas dela. Assim acabamos fazendo uma imagem e um juízo dela. Como essa personagem nos é apresentada?
3. Pode-se dizer que Dona Mercedes era uma pessoa má, perversa e aproveitou-se, de certa forma da ingenuidade de Maria ou simplesmente pensou em pregar uma peça sem pensar nas conseqüências? Justifique.
4. *Maria Angula* é um conto de tradição oral equatoriana. Essa versão foi escrita por Jorge Renan de la Torre, a partir de um relato que lhe fez Maria Gómez, uma mulher de mais de setenta anos, que vive no povoado de Otan. Para quem, possivelmente, esta história era contada nos povoados do Equador?
5. Quando as situações de assombro iniciam nesta história?
6. Mencione alguns trechos que revelam suspense nesta narrativa.
7. Retire do texto trechos que são de assombro.
8. Complete a seqüência de fatos:
 - a) Maria Angula, a personagem principal nos é apresentada pelo autor.
 - b).....
 - c) Quando Maria Angula se casou começaram os seus problemas.
 - d).....
 - e) E Maria Angula lembrou que tinha uma vizinha que era cozinheira de mão cheia.
 - f).....
 - g) Como isso acontecia todas as manhãs, dona Mercedes acabou se enfezando.
 - h).....
 - i) E num piscar de olhos lá estava ela esperando pelo defunto mais fresquinho.
 - j)
 - l) Nessa mesma noite, enquanto Maria Angula e o marido dormiam, escutaram-se uns gemidos nas redondezas
 - m)

- n) Maria Angula sentou-se na cama, horrorizada, e, com os olhos esbugalhados de tanto medo.
 o)
 p) Quando Manuel acordou, não encontrou mais a esposa
9. Quando Maria Angula chama a vizinha de *dona Mercedinha*, podemos dizer que essa expressão é:
 () irônica () carinhosa () um jeito envergonhado
10. De acordo com o contexto, qual é o significado das seguintes expressões?
 a) cozinheira de-mão-cheia
 b) leva-e-traz
 c) tumba
 d) ímpetos
 e) macabra
 f) zumbia
 g) semblante rígido
11. O que você entende pelas seguintes expressões do texto:
 a) Fez-se um minuto eterno de silêncio
 b) grito surdo
12. A protagonista dessa história recebe quatro denominações durante toda a narrativa. Quais?
13. Enquanto não é chamada por nenhum nome, ela aparece na desinência do verbo, ou seja, a personagem principal esconde seu nome na parte final dos verbos. Mencione quatro verbos que revelam a ação dela.
14. Este texto, além de ser uma história, conta com um outro aspecto da ordem do narrar que é o diálogo. Quais são as marcas desse discurso que chamamos de direto?
15. Em que tempo verbal predominante é narrado esse episódio? Dê três exemplos que provem sua resposta.
16. Em vista da configuração dessa história, podemos classificá-la como uma narrativa:
 () teatral () policial () romance
 () de novela () de assombração
17. O escritor/autor fala de Maria Angula como uma mulher que deveria cuidar da casa e servir ao marido. Isso faz parte da mentalidade dele somente ou podemos dizer que ele reproduz um pensamento do seu meio social?
18. Faça uma breve pesquisa sobre contos de assombro no Equador. Se fizer a pesquisa na internet utilize os seguintes termos: *contos de tradição equatoriana. Maria Angula. Jorge Renan de la Torre*. Mas na biblioteca há livros de contos latino-americanos também.

Das questões relevantes abordadas nas atividades a partir do conto *Maria Angula* revelaram-se as de como o autor/enunciador trabalha com a caracterização das personagens, a marca enunciativa das vozes (machismo) e como enreda o suspense e assombração. Foi dito aos alunos que o autor manipula as personagens e imprime nelas características das quais se serve no propósito de veiculação de idéias e no enriquecimento do enredo. Mas também, pelas suas intencionalidades, procura conduzir e persuadir o leitor.

Diante disso, os alunos assim se manifestaram enquanto respondiam às questões da seqüência didática:

P: Na narrativa qual era a descrição de Maria Angula?

Aa: Ela era linguaruda alegre e viva.

Aa: Alegre, viva, linguaruda, fofoqueira.

Aa: Ela se fazia de esperta. Ah, mas isso eu já sabia!.

P: e dona Mercedes, você não acredita que ela seja pessoa má?

Aa: Eu acho que dona Mercedes pregou uma peça. Todo dia zoando com a boa vontade dela. Paciência tem limite.

Aa: D. Mercedes pregou uma peça, mas não imaginou que a outra fosse fazer tudo aquilo.

Aa: Dona Mercedes pregou uma peça nela, mas nada a ver de a Maria Angula fazer o que fez.

A discussão acerca do machismo surgiu porque a personagem, Maria Angula, teve sua vida atribulada após o casamento, ou seja, o narrador dá mostras do caráter social que deseja imprimir na mulher da história. E na continuidade da narrativa, a única ocupação da personagem era a de cozinhar para o marido que não se manifesta falando, mas a sua voz é marcante em vista do escrúpulo da esposa em trabalhar esmeradamente para servi-lo. Eis algumas falas da discussão:

P: O que você entendeu?

Ao: Que a mulher deve ficar em casa, mulher do lar.

P: O autor é machista, ou ele só passa a mentalidade de um povo?

Ao: Que ele ta só reproduzindo, só. Mas antes era assim.

P: Como ele caracteriza esse machismo?

Ao: Ela só cozinava.

P: Além do machismo, como ele pinta essa mulher?

Ao: Ela é fofoqueira, leviana...

O suspense e o assombro marcam de modo especial essa narrativa de caráter espetacular e macabro. E a análise realizada com os alunos reuniu os diversos momentos caracterizados, primeiramente pelo suspense e então, pelo assombro:

Aa: Quando vai ao cemitério, o vento zumbia misteriosamente na janela.

Aa: Rangido na escada.

P: Certo, rangidos na escada.

Ao: Ela some.

P: E o que aconteceu em seguida?

Aa: Viu a porta se abrir lentamente e viu uma figura luminosa.

Ao: O morto chega no quarto dela.

Aa: O machadinho no cemitério.

Aa: Quando começa tirar as tripas do morto.

Ao: A mulher perdeu a fala.

Aa: O fantasma apareceu na frente dela.

Intervalo para o assombro

Os alunos foram organizados em grupos de quatro e cinco, para elaborarem efeitos sonoros e visuais de assombro. Os resultados, apresentados na aula seguinte, traziam rangidos de porta, gritos histéricos, roupas e objetos relacionados a cenas de terror e suspense por meio de pequenos enredos encenados. Os alunos demonstraram grande envolvimento na realização desta proposta.

TEXTO 3 - *O FANTASMA ÚTIL*, DE DANIEL DEFOE (anexo 3)

1. De acordo com o texto explique o sentido dos seguintes termos:
 - a) Mistificação:
 - b) Enxofre:
 - c) Lampejos:
 - d) Displícência:
 - e) Árduo:
 - f) Mosteiro:
 - g) Aldeões:
 - h) Monjas:
2. Escreva nesse espaço outras palavras cujo significado você desconhece.
3. Quem é o personagem mais importante dessa narrativa? Descreva-o.
4. Qual seria um possível motivo pelo qual o autor dessa história não ter atribuído nomes aos personagens?
5. Que nome você daria para o cavaleiro, o protagonista da história?
6. Descreva em algumas linhas como você imagina o mosteiro.
7. Quais foram os recursos que o cavaleiro, dono do mosteiro, utilizou para fazer os camponeses acreditarem que o mosteiro era mal-assombrado?
8. Preencha os espaços a seguir que devem completar a seqüência dos fatos da narrativa acima:
 - a. Um cavaleiro residente no campo, possuía na sua área um antigo mosteiro.
 - b.
 - c. O plano surtiu seu efeito e o cavaleiro fantasiou ainda mais...
 - d.
 - e. Eles acabaram concordando e puseram mão à obra. A primeira coisa que demoliram foram as chaminés – um trabalho árduo.
 - f.
 - g. Para o cavaleiro estava tudo resolvido a custo reduzido.

9. Que outro título você daria a essa história?
10. Para que público Daniel Defoe teria escrito esse conto?
11. Considerando as seguintes expressões: *cavalheiro - aldeia - antigas moedas de grande valor – camponeses – aldeões - velhas monjas ou frades*, quando e onde você acha que essa história foi escrita?
12. Esse texto é caracteristicamente escrito na modalidade de língua: coloquial/popular ou padrão? Comente.
13. Graças à sua fértil imaginação, que mudanças conseqüentes o cavalheiro proprietário do mosteiro conseguiu a partir do seu problema inicial até os fatos derradeiros?
14. A atitude do proprietário do mosteiro pode ser considerada como de:
 exploração esperteza injustiça
 sovina mediocridade abuso da fé alheia?
15. Justifique a sua escolha na alternativa acima?
16. Faça uma breve pesquisa do autor desse conto, Daniel Defoe, onde nasceu e viveu e o que mais escreveu além dessa história.

O elemento *espaço na narrativa e a atribuição de outro título* ao conto por parte dos alunos, foram os aspectos relevantes das discussões do conto *Fantasma Útil*. Quanto ao elemento do *espaço* presente na história, dessa seqüência didática, é preciso dizer que é de fundamental importância porque o foco da narrativa é o lugar dos fatos. Mesmo que o enredo aconteça, os personagens se revelam coletivamente, mas o espaço é que determina os rumos do conflito. A seguir uma fala de aluno considerando o espaço na narrativa:

Aa: Ele comprou um mosteiro velho, caindo os pedaços. E ele queria demolir mas não tinha dinheiro para fazer. Então ele contratou um homem pra se vestir de fantasma e jogou umas moedas de ouro no mosteiro pra chamar a atenção das pessoas...

O título é outro aspecto que ocupou a discussão em torno da análise neste conto. O que aqui se considerou com os alunos é que o título deve resumir, em uma expressão, o texto todo de maneira clara, sem ser amplo demais, e que pode ser de forma poética. Segue trecho da transcrição da aula:

P: Que título você deu?

Ao: Cavalheiro.

Ao: O velho mosteiro.

Ao: O fantasma de mentira.

P: Gente, título tem que ser o resumo do texto. Quem colocou só cavalheiro ficou muito vago.

Ao: Fantasma no mosteiro.

Ao: O mosteiro assombrado

de outro. Comentou-se a respeito de crianças no Brasil ainda exploradas no trabalho sem ter tempo para brincar nem estudar, embasado no que dizem os PCN (BRASIL, 1999): “dar espaço para a verbalização, da representação social e cultural” e da “sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de legitimação social”.

Ao: O duende era mau, mas não quis ser mau...

P: As pessoas geralmente são más sem querer ser más.

Ao: Por causa de seu egoísmo.

Ao mesmo tempo tratou-se da caracterização da personagem, no caso o duende, por parte do narrador/enunciador que utilizava termos avaliativos do tipo axiológico comprometendo a imagem do explorador, enquanto que a outra personagem explorada era avaliada positivamente. A seguir trecho dessa discussão em sala:

P: Caracterize o duende com as apreciações do autor.

Aa: Manhoso, guloso, comilão, etc.

P: Que outra característica, além de sorriso manhoso?

Aa: Criatura infeliz.

P: Caracterize a jovem de acordo com o texto.

Ao: Jovem muito bonita, voz muito linda! Voz melodiosa.

Uma aula de leitura de contos de suspense e assombração em sala de aula.

Os alunos, de posse de suas carteirinhas de associados da biblioteca da escola, foram orientados pelo professor a tomar emprestados livros de contos de assombração para fazer leitura silenciosa em sala de aula (por uma aula) e depois em casa, já que o empréstimo vale por uma semana. O procedimento de indicação de leitura é de praxe na escola e por hábito do professor, mas em especial, a leitura de contos de assombração ou de terror, evidenciou o interesse dos alunos por essas narrativas visto que se pôde observar uma verdadeira disputa pela escolha dos títulos de maior interesse dos estudantes.

TEXTO 5 - AS FORMIGAS, DE LYGIA FAGUNDES TELLES (anexo 5)

1. Quem eram as personagens principais dessa história e o que faziam naquele local?
2. Ao apresentar no início as personagens, o narrador faz uma apreciação da senhora, dona da pensão, um juízo de valor e construindo uma imagem dessa mulher ao leitor. Em sua opinião, que idéia passa dela o narrador ao leitor?

3. Dentre as meninas uma delas mostrava-se mais corajosa. Qual? Por quê?
4. O que faz pensar que a menina mais destemida no episódio contribui para a sustentação da idéia de que aquela casa era realmente mal-assombrada?
5. Quando as meninas, estudantes de Direito e de Medicina, chegam à pensão já à noite, a dona da pensão mostra a elas o quarto onde ficariam. Enquanto a senhora subia com elas as escadas e explicava como deveriam ocupar aquele quarto, as moças quase arrependidas iam observando o lugar. Descreva você como era aquela pensão e o dormitório.
6. *Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara.* O que será que a velha estaria pensando?
7. Escolha algumas palavras utilizadas pela autora que preparam a narrativa para o suspense e passam a idéia de espanto.
8. Leia o seguinte trecho que é o último do conto: *No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.* Este trecho, arremata, conclui o conto. Comente sobre como ele se encaixa na narrativa, ou seja, o que ele tem a ver com a história.
9. Nesse mesmo trecho há ao menos duas expressões de sentido figurado. A figura de linguagem denomina-se prosopopéia ou personificação. Identifique quais são as expressões e explique o sentido figurado delas.
10. Faça um levantamento das palavras que você não entendeu e escreva-as neste exercício para discutirmos o seu sentido no texto.
11. Como se explica que uma escritora renomada utilize expressões da língua coloquial em seus textos sem demarcá-las com grifo diferenciado?
12. Essa narrativa se caracteriza pelo suspense. Retire do texto trechos que vão construindo esse suspense ao longo da história.
13. A impressão que se tem é que essa história realmente tivesse acontecido. Denomina-se *verossimilhança* quando se trata dos elementos da narrativa literária. Você concorda que essa narrativa se confunde com a realidade? Se você responder sim, extraia do texto um excerto que comprove isso.
14. Quem seria o possível público-alvo desse conto? Justifique.
15. Onde e quando provavelmente circulou essa história?
16. Que emoções ou sentimentos permeiam essa longa narrativa de suspense e assombro?
17. Que outros sentidos você pôde inferir ou perceber não explícitos no texto?
18. A moça, estudante de Direito, ao chegar no quarto cola com durex uma gravura de Grassman. Quem seria ele? Faça uma breve pesquisa sobre esse artista; qual é a sua especialidade? Dizia o cronista Rubem Braga, sobre o trabalho de Marcelo Grassmann: que ele “tinha completa autoridade para fazer o que bem quisesse”...
19. Dê a sua opinião sobre essa história de assombração. É razoável, boa ou muito boa? Comente.

Sem profundidade de discussão o que se comentou como relevante a partir desse conto, mais do que o assombro, foi o suspense muito bem construído pela autora Lygia Fagundes Telles. A seguir, um trecho da aula:

P: Na primeira parte: as primeiras estrelas brilham no céu...?

Ao: Não. Não acho que seja.

P: Muitas histórias começam aparentemente de um jeito inocente, a exemplo das histórias de terror com bonecas caindo do guarda-roupa no início do filme... É próprio de Lígia Fagundes Telles utilizar expressões como: crianças brincando de roda... estrelas brilham no céu.

Produção do texto final

Neste momento os alunos escreveram novamente um conto de assombração e suspense. Desta vez, uma produção embasada pelas categorias que configuram tal narrativa. Um texto no qual utilizaram os conhecimentos adquiridos por meio das orientações teóricas e as discussões em torno dos textos dos contos dos autores acima mencionados. Uma produção com ciência de como manipular personagens, construir espaço e tempo, bem como manifestar as intencionalidades explícitas ou implícitas do autor, manifestar juízos de valor através da descrição e atitudes das personagens, além de terem consciência de incluir vozes sociais que podem transitar e se revelar na história.

As características do conto de suspense/assombração deveriam ser as marcas das narrativas escritas pelos alunos. Assim, o mistério, o sobrenatural, o estranhamento, o sinistro, o fantástico; o ingrediente do suspense; e ainda o dispositivo para causar o susto, o medo, o pânico, a repugnância, o terror e o assombro propriamente dito, etc.; enfim, a utilização do recurso do *ritornelo* (a história, no final, dá sinais de que os fatos devem se repetir).

É importante dizer aqui também, que aluno e professor não são escritores-artistas, isto é, literatos, mas estudiosos do gênero em questão, por isso escrevem não intuitivamente como aqueles, porém procurando ter consciência do uso dos diferentes caracteres da narrativa, aspectos estudados no decorrer das aulas na perspectiva de ter domínio de leitura e escrita.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A investigação feita junto aos alunos utilizou três estratégias para o levantamento e a análise dos dados obtidos. A primeira é uma breve pesquisa acerca das preferências nas leituras dos trinta e seis estudantes participantes do processo, apresentada no capítulo anterior; a segunda reúne dados sobre as atividades e discussões das seqüências didáticas a partir de cinco contos de suspense e assombração aplicados nas vinte e quatro aulas, também apresentada no capítulo anterior; a terceira, é uma comparação entre a produção inicial e a produção final de cinco estudantes, num total de dez textos, escolhidos aleatoriamente. Os nomes destes estudantes colaboradores da pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Os dados para a primeira análise são extraídos das narrativas de conto de assombração produzidas pelos alunos. Estes textos consistem na produção inicial e final dos participantes da pesquisa-ação. Dentre os textos dos trinta e seis alunos que participaram da pesquisa, foram escolhidos aleatoriamente dez textos de cinco alunos, ou seja, a produção inicial e a final de cada aluno, para serem objeto de análise deste trabalho.

É importante declarar inicialmente que em uma análise do ponto de vista quantitativo, os cinco alunos apresentaram os seguintes resultados pela redação de seus textos: a primeira produção, de autoria de Marcelo, apresentou cento e quarenta e três (143) palavras, enquanto que na produção final rendeu quatrocentas e cinco (405) palavras; Ana Lúcia redigiu o primeiro texto com trezentas e oito (308) palavras e o segundo evoluiu para quinhentas e quatro (504); Camila escreveu o primeiro texto totalizando trezentas e vinte e oito (328) palavras e o segundo o fez com trezentas e oitenta e duas (382); Yago produziu a primeira narrativa perfazendo cento e setenta (170) palavras, já o segundo lhe rendeu trezentas e quarenta e cinco (345); Rafaela, no princípio, compôs o seu texto em número de cento e sessenta e oito (168) palavras e na produção final o concretizou com trezentas e noventa (390) palavras. Estes dados já demonstram melhor elaboração por parte dos alunos.

Os textos produzidos pelos alunos foram transcritos na íntegra, ou seja, sem as devidas correções ortográficas e de acentuação. São apresentados a seguir, acompanhados da análise realizada sob o arcabouço teórico assumido para os trabalhos da presente pesquisa.

Encontram-se registradas, a partir dos textos dos alunos/autores, as intervenções realizadas acerca da primeira produção de cada aluno. Em seguida a análise em consonância com as orientações dadas em sala de aula quanto às categorias (contexto de

produção, conteúdo temático, organização geral e marcas lingüísticas e enunciativas) que serviram de sustentação às seqüências didáticas com o gênero discursivo do conto de assombração no estudo dos textos dos alunos.

Considerando que as informações que constituem o **contexto de produção** são as mesmas em cada caso analisado, esta categoria não será mencionada nos quadros que apresentam as análises dos textos produzidos pelos alunos. Tal contexto assim se constitui:

a) **autor/enunciador** - o aluno/escritor é um estudante de 7ª série de uma escola pública na cidade de Londrina, PR.

b) **destinatário** - o público alvo da narrativa é o professor com o qual se estuda o gênero conto fantástico e também os colegas que poderão ler a história em um blog criado para a circulação dos textos produzidos.

c) **objetivo** - o objetivo da produção é escrever um conto fantástico de assombração.

Marcelo - texto 1

O MENINO ESTRANHO

Em uma escola chamada Manoel Simas, estudava um menino muito estranho que não falava, não percebia, tinha atitudes que eram de se duvidar.

Não fazia educação física, nem olhava para os lados.

Nunca vinha com o uniforme, mas sempre com roupas fúnebres e escuras.

Sua bolsa estava sempre muito cheia, porém, nunca trazia o material escolar.

Certa vez Luiza, recebeu um bilhetinho que dizia:

“ME ENCONTRE NO BANHEIRO FEMININO, ANTES DA ENTRADA, ASS: Beatriz”

Beat

riz era a melhor amiga de Luiza, e obviamente, ela foi sem desconfiar.

No

outro dia foi até o local marcado, mas quando chegou no banheiro viu mais um bilhete que dizia:

“VO

CÊ SEMPRE FEZ COMENTÁRIOS MALDOSOS SOBRE MIM, AGORA INFELIZMENTE, TERÁ QUE ACABAR ASSIM”

Daí Luiza pergunta:

– “Ué”, assim como?

Então é decapitada com um golpe de machado. O menino estranho era um...

PSICOPATA!

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção inicial de Marcelo:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
O conteúdo temático desta narrativa compreende o fantástico e a assombração dos contos, pois nela estão presentes os elementos do mistério, do estranhamento, do sinistro, do terror e do assombro. O aluno relata os fatos e o comportamento das personagens que parecem não ter sentimentos, próprios de uma alma psicopata. Nem mesmo a vítima expressa medo, não desconfia, nem reage, morrendo inesperadamente. Esse ingrediente reforça a característica do conto de assombração.
3. Construção composicional e marcas lingüístico-enunciativas
Título: O Menino Estranho
<p>Marcas lingüístico-enunciativas:</p> <p>O narrador onisciente conta em 3ª pessoa a história, observando os fatos à distância, e manipula o leitor com o suspense construído sob a <i>performance</i> do protagonista. O narrador dispõe de diversos recursos que concorrem para garantir o suspense: ao apresentar a personagem (<i>estudava um menino muito estranho</i>); pela personalidade da personagem principal (<i>Não fazia educação física, nem olhava para os lados. Nunca vinha com o uniforme, mas sempre com roupas fúnebres e escuras. Sua bolsa estava sempre muito cheia, porém, nunca trazia o material escolar</i>); e sustentar a curiosidade do leitor com artifícios como a de um recado (<i>Certa vez Luiza, recebeu um bilhetinho que dizia...</i>)</p> <p>No plano geral, a história em questão possui um narrador-observador apresentando três personagens (o menino psicopata, Beatriz e Luiza). O protagonista era um aluno sem nome e de comportamento estranho aos demais (não olhava para os lados, não usava uniforme, não trazia material escolar - embora sua bolsa estivesse sempre cheia, e também não falava - já que para se comunicar utilizava-se de bilhetes de recados). A configuração e a descrição da personagem já realizam o suspense da narrativa. Quanto à outra personagem, Luiza, não há muita preocupação com a sua descrição.</p> <p>Não há descrição do espaço físico em que os fatos acontecem, há apenas a referência: <i>Em uma escola chamada Manoel Simas</i>. Isto se explica em virtude de o foco da narrativa estar na personagem, e, portanto, o ambiente escolar, lugar tão comum ao narrador, dispensa comentários.</p> <p>Na introdução do conflito, há a descrição da primeira personagem (um aluno) que se apresentava com jeito e atitudes estranhas em relação aos outros estudantes, considerando sua forma de se vestir, <i>não freqüentava aulas de Educação Física nem olhava para os lados</i>. Tal descrição é típica das narrativas que dão pistas ao leitor, alertando-o do que este tipo de personagem pode fazer no avançar da história. Em seguida, inadvertidamente, é introduzida a segunda personagem, por nome Luiza, como se todos já a conhecessem, um lapso do narrador: <i>certa vez Luiza, recebeu um bilhetinho que dizia: (...)</i> e que teria recebido um bilhete com a seguinte mensagem: <i>me encontre no banheiro feminino, antes da entrada, ass.: Beatriz</i>.</p> <p>No desdobramento do conflito, Luiza, a moça convidada através da mensagem no bilhete e a melhor amiga da remetente, teria ido ao encontro marcado.</p> <p>A estratégia de suspense se reafirma com um novo bilhete anônimo no local marcado para o encontro das supostas meninas, que assim se registrava: <i>você fez comentários maldosos sobre mim, agora infelizmente terá que acabar assim</i>.</p>

O clímax do episódio é marcado pela pergunta coloquial interrompida de Luiza: “ué, assim como?”.

O desfecho se dá quando a personagem vítima, inadvertidamente é decapitada com um golpe de machado e isso para justificar o caráter do algoz.

O aluno relata os fatos e o comportamento dos personagens com ausência de sentimentos, próprios de uma alma psicopata. Nem mesmo a vítima expressa medo, não desconfia, nem reage, morrendo inesperadamente. Esse ingrediente reforça a característica do conto de assombração.

O texto enquadra-se na descrição de conto fantástico, especialmente de suspense e assombro, com a exploração dos elementos da narrativa, com ênfase na personagem principal e um enredo construído sob o suspense, culminando em desfecho trágico.

Modo e tempo verbal:

Os fatos em torno da protagonista são narrados inicialmente no pretérito imperfeito (*estudava um menino, que não falava, não percebia, não fazia Educação Física...*), caracterizando uma ação remota contínua de um período escolar. Ao se armar o conflito propriamente dito o tempo verbal muda para o pretérito perfeito (*Luiza recebeu um bilhete, no outro dia foi ao local marcado, quando chegou no banheiro, viu*), revelando a cada passo um novo tempo da ação de forma pronta e acabada.

Uso de advérbios:

O advérbio *melhor (a melhor amiga)*, determina a idéia de que o psicopata age fria e calculadamente, mas com inteligência, ao escolher a melhor amiga como isca de emboscada.

O uso de pronomes:

O autor/narrador utiliza os pronomes possessivos, de tratamento e pessoal (*mim me sua você ela*), respectivamente. É curioso perceber que o protagonista - personagem que promove o suspense e que é sinistro - não leva pronome, apenas o possessivo *mim* que ainda deveria ser assumido por outra suposta personagem. Esta marca lingüística possivelmente indica a intenção do narrador em deixar a personagem ainda mais anônima, já que seu nome não é explicitado. Contudo, indica o locutor, já que é dêitico.

Uso de artigo:

O artigo indefinido *uma (uma escola)* assinala o espaço demasiado comum no universo do narrador, que deixa de defini-lo.

Seleção lexical:

A escolha da palavra *decapitada* tem a intenção de mostrar a ação no desfecho e um clímax condizente com a personagem descrita; a partir do título *O menino estranho*, revela-se a expressão do suspense; e *psicopata*, é termo que justifica o comportamento da personagem misteriosa, sinistra e violenta na narrativa.

Expressividade pela pontuação:

O texto narrativo revela emoções, pois as histórias de vivências humanas, são permeadas de sentimento. O diálogo, marcado pelo travessão, revela a interação também emotiva na comunicação. Do mesmo modo a interrogação: — “Ué”, *assim como?*

Já as reticências que indicam a suspensão da verbalização, ainda assim permitem ao leitor completar a leitura do texto de maneira pensada e sentida: *O menino estranho era um...*

O ponto de exclamação é, por excelência a sinalização da emoção: *O menino*

<i>estranho era um... psicopata!</i>
<p>Expressividade pela grafia: Palavra em caixa alta utilizadas pelo autor, é sinal de que ele deseja dar ênfase à idéia por ela veiculada: <i>PSICOPATA!</i></p>
<p>Intensificadores e superlativos: As palavras intensificadoras <i>melhor amiga</i> (<i>Beatriz era a melhor amiga de Luiza</i>), tem o papel de garantir a credibilidade da mensagem dada pelo protagonista à sua vítima; a expressão <i>muito cheia</i> (<i>Sua bolsa estava sempre muito cheia</i>) tem a intenção de despertar a curiosidade e levantar suspeitas sobre a personagem, além de constituir uma gradação ou intensificação; e <i>muito estranho</i> (<i>um menino muito estranho</i>), é expressão que reforça a idéia de que a personagem apresentava comportamentos acentuadamente diferentes.</p>
<p>Circunstancializadores: O circunstancializadores <i>nunca vinha, mas sempre</i> (<i>nunca vinha com uniforme, mas sempre com roupas fúnebres</i>), acentuam a diferença estranha daquela personagem, assinalando um comportamento do qual se descortina um futuro sombrio. O circunstancializador <i>sempre</i> (<i>sempre fez comentários maldosos sobre mim</i>), denotam o ressentimento alimentado pelo dono da ameaça, pela insistência da vítima em maldizê-lo. Isto dá consistência aos motivos que levaram a personagem vilã concretizar sua ação criminoso.</p>
<p>Operadores argumentativos: O operador argumentativo <i>obviamente</i> (<i>obviamente foi sem desconfiar</i>) corrobora a idéia do advérbio <i>melhor</i> (<i>melhor amiga</i>), considerando que numa relação de amizade não se admite desconfiança. E sob essa crença se constrói o enredo e o conflito.</p>
<p>Presença de linguagem oral: A expressão “ué!” da personagem vítima denota a coloquialidade da linguagem.</p>
<p>Enunciados curtos: O autor apresenta um texto com enunciados breves, possivelmente influência do comportamento de língua oral, a exemplo dos contos recentes do paranaense Dalton Trevisan. A seguir trechos do texto do aluno que ilustram a brevidade dos enunciados: <i>Não fazia educação física, nem olhava para os lados. Nunca vinha com o uniforme, mas sempre com roupas fúnebres e escuras.</i> <i>Sua bolsa estava sempre muito cheia, porém, nunca trazia o material escolar.</i></p>

Quadro 8 – Análise da produção inicial de Marcelo

Marcelo – texto 2

O DRAGÃO E O MENINO

Pugin era um menino muito espoleta que morava numa floresta cheia de lendas, mitos e assombrações. O tal menino tinha cara de tigela, baixinho de olhos azuis e cheio de sardas no rosto...

Bem, só a cara era de anjo.

Certo dia, Pugin deixou todos os porcos de seu pai escaparem floresta a dentro, e quando Sr. Domingos voltou do seu sofrido trabalho na roça, tratou logo de pregar um belo de um castigo em seu filho. O castigo era: Pugin teria que ficar uma noite inteira na floresta, sem comer nem beber.

Ele falava que não tinha medo mas, na verdade, tremia nas bases só de imaginar nas lendas sobre bruxas, assombrações e dragões da floresta.

Quando a noite caiu, o menino já com medo, enchia os olhos d'água sendo levado pelo seu pai até uma clareira bem no centro da floresta.

Já as 9:00 da noite Sr. Domingos sentia no coração o choro do menino então resolveu levar uma maça de bicicleta para ele.

Quando viu o pai chegando, se alegrou mas não quis dar o braço a torcer, continuou imponente e com uma cara de birra e logicamente com seu gênio encapetado, não aceitou a maça. A reação de seu pai, foi apenas deixar a fruta em cima de uma rocha próxima ao menino, e ir embora.

Escurecia, não se enxergava mais nada, o vento batia nas árvores sombrias e escutava-se a risada macabra dos espíritos escondidos da mata.

Sr. Domingos, já as 10:00 da noite, levou um lampião para seu filho e mais uma vez o garoto desprezou-o de forma fria.

Passou-se mais um tempo e o menino já começava a ter alucinações horríveis!

Como seu pai gostava muito dele e não ligava para o desprezo do garoto, levou uma violinha que o menino adorava tocar. A clareira era longe, e quando o Sr. Domingos voltou para casa sem pretender voltar a clareira aonde estava seu filho, escutou o grito de horror do garoto! Saiu com sua velha bicicleta enferrujada como um foguete atômico.

Quando chegou lá viu o dragão enorme das velhas lendas de seu avô e imaginou:

– “Meu Deus, meu filhinho está lá dentro da barriga”!

Passou rapidamente a mão em seu facão e atirou no pescoço daquela besta soltando fogo pelas ventas.

Quando abriu a barrida do Dragão lá estava o Pugin, comendo uma macãzinha, segurando uma lampiãozinho e tocando uma violinha.

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção final de Marcelo:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
No conteúdo temático desta narrativa, próprios do conto fantástico de assombração, estão presentes os elementos do mistério, do estranhamento, do sinistro, do assombro e principalmente o do suspense. Neste conto o autor/enunciador introduz o aspecto cômico das personagens e também do enredo – característica das narrativas e filmes contemporâneos.
3. Construção composicional e marcas lingüístico-enunciativas
Título: O Dragão e o Menino
Marcas lingüístico-enunciativas: O aluno/autor é narrador onisciente em terceira pessoa e apresenta três personagens, porém o protagonista da história (menino peralta, comportamento próprio de moleque e que morava numa floresta) é demoradamente descrito, pois é a partir de sua personalidade e comportamento que se desencadeiam os acontecimentos. O espaço apresentado pelo narrador é de uma floresta em que circulavam lendas e mitos de assombração. Esse é o ambiente propício que completa com o personagem e o enredo o caráter de suspense e assombro dessa narrativa.

O conflito se desencadeia quando (Pugin), a personagem principal, deixou todos os porcos de seu pai escaparem pela floresta. O conflito alcança o clímax quando o pai escuta o grito de horror do garoto. E o desfecho fantástico e hilário, ao mesmo tempo, se dá quando o pai entra em cena novamente no final ao deparar-se com a seguinte cena: *quando abriu a barriga do dragão lá estava o Pugin comendo uma maçãzinha, segurando um lampiãozinho e tocando uma violinha.*

Há a presença do discurso direto apenas em um monólogo do pai ao exclamar: *meu Deus, meu filhinho está lá dentro da barriga!*, dialogia que dá um caráter de convivência personagem/leitor na vivência do episódio.

O suspense e a assombração, presentes também neste conto fantástico, são trabalhados com caráter de descrição literária, quando o autor faz a seguinte descrição: *Escurecia, não se enxergava mais nada, o vento batia nas árvores sombrias e escutava-se a risada macabra dos espíritos escondidos na mata.*

Modo e tempo verbal:

Os verbos se alternam entre o tempo imperfeito (aparece duas vezes o verbo *era*); primeiro para caracterizar o personagem e o segundo para se pronunciar pelo tipo de castigo; os verbos no pretérito imperfeito (quinze verbos: *morava, tinha, falava, tremia, enchia, sentia, escurecia, enxergava, batia, escutava-se, começava, gostava, ligava, adorava, estava,*) dão um caráter de ação remota contínua às ações das personagens; os verbos no pretérito perfeito, em maior número (vinte e um verbos: *deixou, voltou, tratou, caiu, resolveu, viu, alegrou, continuou, aceitou, foi, levou, desprezou-o, passou-se, escutou, saiu, chegou, imaginou, passou, atirou, abriu.*), expressam idéias acabadas pela dinamicidade dos fatos; e o verbo no presente do indicativo (uma vez: *está*) manifestado somente no momento dialógico do discurso direto, que tem a intenção de atualizar os fatos para causar impacto pelo envolvimento do leitor; há, ainda os verbos no gerúndio, no fim da narrativa (três vezes: *comendo, segurando, tocando*), que imprimem à cena uma idéia de desenvolvimento da ação, contribuindo também para a suspensão da tensão causada no leitor.

Uso de advérbios:

Os advérbios (*a dentro, quando, uma noite, da noite, tempo, longe e rapidamente*), determinam de forma exata e pontual as diferentes circunstâncias de lugar, de tempo e de modo em que os fatos ocorrem.

O uso de pronomes:

Os pronomes servem como elemento de coesão e de retomada, a exemplo de *ele*. E especialmente neste texto, os pronomes de tratamento, os possessivos, os do caso reto e o oblíquo (*sr., seu, sua, ele, o*, apresentam-se em número reduzido, pois o autor prefere atribuir nomes a pronomes, principalmente quando se trata da personagem principal.

Seleção lexical:

A escolha lexical feita pelo escritor deve-se, primeiro, ao caráter de assombro e suspense que quer imprimir à sua narrativa (*velha bicicleta enferrujada, grito de horror, clareira, alucinações horríveis, um lampião, 10:00 da noite, risada macabra, árvores sombrias, escurecia, gênio encapetado, numa floresta cheia de lendas, mitos e assombrações*); em contrapartida o conto revela-se hilário, e por isso utiliza expressões como: *comendo uma maçãzinha, segurando uma lampiãozinho e tocando uma violinha*, ou ainda, *o tal menino tinha cara de tigela, baixinho de olhos azuis e cheio de sardas no rosto...*

<p>Expressividade pela pontuação: A emoção da narrativa se expressa na escrita que se dá especialmente com os pontos de exclamação: <i>escutou o grito de horror do garoto! E — “Meu Deus, meu filhinho está lá dentro da barriga”!</i></p>
<p>Apreciações/depreciações valorativas: As apreciações valorativas aparecem nas referências que o autor faz ao protagonista deste modo: <i>O tal menino tinha cara de tigela, baixinho de olhos azuis e cheio de sardas no rosto... Bem, só a cara era de anjo.</i> Há outras: <i>imponente, gênio encapetado</i>, de julgamento e de avaliação.</p>
<p>Operadores argumentativos: Com o operador argumentativo <i>bem</i> (<i>bem, só a cara era um anjo</i>), o autor ensaia um diálogo explicando ao leitor que a descrição do menino era contraditória em relação as suas atitudes. E o operador argumentativo <i>mas</i> (<i>quando viu o pai chegando se alegrou, mas não quis dar o braço a torcer</i>), reforça a idéia de que o menino tinha uma personalidade nada maleável.</p>
<p>Circunstancializadores: O circunstancializador <i>quando a noite caiu</i>, demarca um momento em que o menino passa a temer o que lhe vai acontecer e prepara para o caráter de assombro, próprio desse conto. E o circunstancializador <i>já às 9:00 h da noite e o senhor Domingos sentia no coração o choro do menino</i>, revela a preocupação do pai com a prole, embora tivesse imputado ao filho o castigo. Um e outro assinalam ao leitor os vários momentos em que as personagens sofrem as ações ou se mobilizam para desencadear outras.</p>

Quadro 9 – Análise da produção final de Marcelo

Pela análise empreendida, observou-se que, na primeira produção do aluno a descrição dos personagens poderia realçar o enredo e o conflito apresentados e descritos de modo mais metucioso. Já, na segunda produção, a categoria personagem recebeu melhor tratamento em relação à primeira narrativa.

Comparando-se os dois textos, observa-se uma mudança em relação à temática: enquanto a primeira narrativa apresenta-se mais cruel, apavorante e macabra, também é mais rude, carregada de clichês e com caráter de senso comum; enquanto a segunda é mais elaborada, extensa e se revela mais sofisticada.

A descrição do espaço físico, inexistente no primeiro texto, ganha importância na produção final por um ambiente caracterizado por informações que despertam e povoam a imaginação do leitor.

Considerando a especificidade do conto fantástico com os aspectos do suspense e do assombro, percebe-se uma melhor elaboração em torno do item suspense na

segunda narrativa, pois há ao menos quatro situações oportunamente preparadas no desencadear dos fatos para proporcionar a angústia e o prazer do leitor pelo suspense.

Em relação à descrição das categorias de análise do gênero, feita a partir dos cinco contos dos autores consagrados, observou-se que o aluno, autor de narrativas de contos de suspense e assombração, escreveu garantindo, em última análise, a configuração do gênero em pauta.

Ana Lúcia – texto 1

RIACHO

Um dia em um triste sítio, onde moravam pessoas humildes, uma menina, chamada Rosana, sai para brincar com seu irmão mais novo, Carlos. Foram em um riacho e começaram a pular na água, até que a pobre menina ouve uma voz estranha que falava “De novo, de novo”. Um tanto quanto apavorada, pois sabia que lá só morava sua família e não reconhecia a voz, foi correndo ver quem era.

Meio de longe avistou um cara “peludo” comendo carne cru. Assustada, sai correndo ao encontro do irmão, que se divertia no riacho, e contou sobre o acontecido. O menino cai em gargalhadas, e fala para ela parar de se preocupar e ir se divertir. A menina, mesmo preocupada, finge esquecer e vai brincar. Até que no meio da noite, quando todos estavam dormindo, ela ouve novamente “De novo, de novo” e corre para o quarto de sua mãe, que sabendo do acontecido ri e a manda parar de imaginar coisas. Assim, Rosana, chateada, pois ninguém a levava a sério, dorme. Até que Rosana resolve passar o dia fora e seu irmão resolve ir sozinho brincar no riacho. O menino não voltava mais e sua mãe preocupada foi ver o que houve. Chegando lá, não vê nada e começa a chorar.

Rosana, que acabara de chegar, se assusta com o estado da mãe que chorando, contava do desaparecimento do irmão. Ela desconfiou que tinha a ver com a voz que ela ouvia. Então foi correndo junto com a sua mãe ao mesmo lugar onde antes tinha visto o “cara” e o vê comendo seu irmão.

As duas choraram muito, e no mesmo dia foram para a cidade na casa de um compadre, e nunca mais tiveram coragem de voltar. E há quem diga, que aquele homem assombra todos os riachos distantes. Então, quando ouvir algo suspeito, seja cauteloso.

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção inicial de Ana Lúcia:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
No conteúdo temático dessa narrativa, próprios do conto fantástico de assombração, estão presentes os elementos do mistério, do sinistro, do assombro, do terror e do suspense. É ficção, embora no seu desfecho haja um conselho da autora para que o leitor tome cuidado com os riachos distantes onde tal fantasma possa realmente se manifestar. Em última análise, a autora foge do gênero.
3. Construção composicional e marcas lingüístico-enunciativas
Título: Riacho
Marcas lingüístico-enunciativas:

O texto começa com a descrição do espaço físico da narrativa: *um dia em um triste sítio, onde moravam pessoas humildes*. Pela expressão *triste sítio* a autora tenta aliar a idéia da vivência das personagens em relação ao que o espaço passou a representar para elas.

No plano geral, a autora apresenta as personagens ... *pessoas humildes, uma menina, chamada Rosana sai para brincar com seu irmão mais novo, Carlos*, sem descrevê-las.

O conflito é introduzido no trecho *a pobre menina ouve uma voz estranha que falava De novo, de novo*.

Com a expressão *pobre menina* a autora quer adiantar o drama e o sofrimento pelos quais a personagem deverá passar, embora não seja ainda momento para fazê-lo.

No desdobramento dos fatos assim a autora tenta intensificar o conflito, trazendo matéria palpável para o espanto: *meio de longe avistou um cara peludo comendo carne cru*.

Por meio do enunciado: *O menino cai em gargalhadas, e fala para ela parar de se preocupar e ir se divertir*, a autora usa de um clichê próprio das histórias de assombração em que se desmerece e se deprecia a preocupação da personagem dando evidências ao espectador dos fatos vindouros. Também a gargalhada quase histérica do menino dá sinais de terror.

No excerto: *Assim, Rosana, chateada, pois ninguém a levava a sério, dorme*. É estratégia utilizada pela escritora para intensificar a tensão a ser vivida pelo espectador.

O conflito culmina com a seguinte passagem: *Então foi correndo junto com a sua mãe ao mesmo lugar onde antes tinha visto o cara e o vê comendo seu irmão*.

A narrativa despreziosa durante o seu curso, surpreende no final quando pretende uma espécie de moral: *Então, quando ouvir algo suspeito, seja cauteloso*. Neste mesmo trecho há uma interação com o leitor, como forma de envolvimento dele na trama.

Modo e tempo verbal:

Entre os tempos verbais desta narrativa vêm os verbos no pretérito perfeito (avistou, contou, houve, desconfiou, foi, choraram, foram e tiveram) que dizem respeito aos acontecimentos de um passado próximo, dando dinamicidade ao conflito; os verbos no pretérito imperfeito (voltava, falava, divertia, reconhecia, morava e moravam) têm um sentido de mera apresentação da história remota das personagens para se entender o momento em que os fatos passam a ocorrer; aparece o mais-que-perfeito *acabara* (*Rosana, que acabara de chegar*), diferente do usual pretérito perfeito que imprime um tempo remoto mais estável; e os verbos predominantemente no presente do indicativo (sai, ouve, sai, cai, fala, finge, vai, ouve, corre, manda, dorme, resolve, começa, assusta, vê e assombra), mesmo sem a presença de diálogo, têm a intenção de chamar para a participação efetiva do leitor e aproximar os fatos. Outro aspecto a se considerar é o chamado presente com sentido de passado que caracteriza essa narrativa.

Uso de advérbios:

O advérbio de modo *assim*, em *assim Rosana, chateada*, a autora reforça o modo como a personagem se sentia.

Os circunstancializadores:

O circunstancializador *um dia em um triste sítio* imita a expressão *era uma vez das histórias de contos de fadas*, mas também é o marco temporal de um episódio, próprio das narrativas. O circunstancializador *até que no meio da noite*, é escolha de um momento que serve para cumprir um recurso de suspense e assombração. Os circunstancializadores *no mesmo dia* e *nunca mais* caracteriza o medo pelo qual as personagens foram tomadas para não ficarem mais um dia e jamais tornar àquele lugar. O circunstancializador *o menino não voltava mais* sinaliza com o desfecho da narrativa em que se concretiza o pavor das

personagens que, dado o tempo transcorrido, não havia esperança em encontrar irmão/filho vivo.

Os modalizadores:

O modalizador conclusivo *pois* em *pois ninguém a levava a sério*, responde pela frustrante conclusão a que a personagem chegou por não ser digna de crédito. E o modalizador temporal *então* em *então foi correndo junto com a sua mãe*, demarca o momento em que, com medo, a menina foi procurar amparo. O também marcador conversacional *então* em *então, quando ouvir algo suspeito*, além de sinalizar para uma conclusão, encerra uma interação com recomendação ao leitor que diante de algo parecido também esteja precavido.

Variantes padrão/coloquial:

O texto todo apresenta linguagem da norma culta exceto com a presença do vocábulo *cara*, que é gíria, ou seja, da língua coloquial.

Quadro 10 – Análise da produção inicial de Ana Lúcia da Silva.

Ana Lúcia – texto 2

SOLIDÃO

Num triste anoitecer de outono, caminhava Juca, um triste operário voltando do trabalho. Ele se sentia mal, seus braços arrepiados de frio tremiam, e ele sentia seus batimentos cardíacos nas pontas dos dedos. Já se aproximando de sua casa, ele passa por um lago, desse lago sai sombras e um calor anormal, como se ele pegasse fogo em silêncio, pois nenhum ruído se ouvia, a não ser dos ratos brigando perto do pé de Juca e dos morcegos voando na escuridão do céu. Ele se sentia tão só naquele cenário, como se todos os seres humanos tivessem morrido, e só sobrasse ele e aqueles seres da terra.

Quando chega em sua casa, encontra sua esposa, ela o conta que passou muito mal e que vomitava muito até não sentir mais o gosto de vomito em sua língua. Juca preocupado preferiu não contar o ocorrido e nem a dor que sentia, pois mesmo obscuro ele gostava daquele sentimento, na verdade ele nunca se sentira assim, tão com ele, sem a necessidade de se comunicar com nenhum humano na verdade ele sentia que estava mudando. Nessa noite eles dormiram juntos e em paz, mas Juca já não sentia sua esposa ao seu lado, e nem um boa noite não disse, se não sentiu necessidade, é como se ele não quisesse mais nada, além daquele silêncio infinito do seu quarto.

No dia seguinte, logo após acordar, ele se olha no espelho, e não vê seu reflexo, diante disso ele fica sem reação paralizado na frente do espelho. Em seguida a sua mulher se aproxima, e seu corpo estremesse e ele sente que vai desmaiar.

- amor! Grita a mulher assustada ao ver que os olhos do seu marido estavam vermelhos.

Juca não responde, e nem podia, pois sua boca sangrava tanto que ele precisava engolir o próprio sangue. A mulher desesperada chama o médico, pois seu marido não se mexe, ele aparenta estar inconsciente.

Assim que o médico se aproxima, os enfermeiros já o cedam e o enxem de remédios. O médico se assusta com a falta de reação do Juca e com a dureza de seu corpo, ele parecia morto, mas seu coração ainda batia.

- Senhora! Vou ter que pesquisar com muita cautela o estado de seu marido, mas pode descansar em paz, ele já esta medicado. - Diz o médico para a esposa de Juca.

E foi o que a mulher, já um pouco mais calma, fez, dormiu até o outro dia de manhã.

Quando acordou, olhou para o lado da cama onde seu marido tinha dormido, e só encontrou um boneco preto, de olhos vermelhos e cabelos roucos como uma pluma. Nesse instante a mulher sente seu corpo queimando e começa a subir sombras como no lago, e ela vê o boneco se aproximando e a mordendo no pescoço.

Naquela longa noite todos nós ouvimos gritos e suspiros de dor, e no dia seguinte não encontramos nada, a casa estava totalmente vazia e fria, e nunca mais vimos nenhum ser humano por lá.

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção final de Ana Lúcia:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
A narrativa de cunho sinistro e assombroso apela para a crença da presença de alienígenas fantasmagóricos. Diante do excerto <i>Juca preocupado preferiu não contar o ocorrido e nem a dor que sentia, pois mesmo obscuro ele gostava daquele sentimento, na verdade ele nunca se sentira assim, tão com ele, sem a necessidade de se comunicar com nenhum humano...</i> , a escritora faz crer que Juca não fosse um humano, mas um extraterrestre. Isto se confirma por outro trecho do conto que assim se enuncia: <i>... e só sobrasse ele e aqueles seres da terra.</i>
3. Organização geral
Título: <i>Solidão</i>
Marcas lingüístico-enunciativas: A aluna/autora inicia a narrativa com uma breve descrição/relato em que caracteriza o protagonista: <i>Num triste anoitecer de outono, caminhava Juca, um triste operário voltando do trabalho. Ele se sentia mal, seus braços arrepiados de frio tremiam, e ele sentia seus batimentos cardíacos nas pontas dos dedos.</i> Embora a descrição inicial já tenha dado mostras da problemática vivida, o conflito principia no trecho: <i>Já se aproximando de sua casa, ele passa por um lago, desse lago sai sombras e um calor anormal, como se ele pegasse fogo em silêncio, pois nenhum ruído se ouvia, a não ser dos ratos brigando perto do pé de Juca e dos morcegos voando na escuridão do céu.</i> A narrativa com fenômenos surreais “desse lago sai sombras e um calor anormal”, prepara o leitor para o desfecho também fantástico da história. O título <i>Solidão</i> está ligado ao seguinte trecho: <i>Juca preocupado preferiu não contar o ocorrido e nem a dor que sentia, pois mesmo obscuro ele gostava daquele sentimento, na verdade ele nunca se sentira assim, tão com ele, sem a necessidade de se comunicar com nenhum humano na verdade ele sentia que estava mudando. Nessa noite eles dormiram juntos e em paz, mas Juca já não sentia sua esposa ao seu lado, e nem um boa noite não disse, se não sentiu necessidade, é como se ele não quisesse mais nada, além daquele silêncio infinito do seu quarto;</i> que remete ao estado de espírito da personagem principal, estando na dimensão terrena encontra-se distante de uma outra realidade a que estaria atavicamente sujeito. O trecho descritivo <i>pois nenhum ruído se ouvia, a não ser dos ratos brigando perto do pé de Juca e dos morcegos voando na escuridão do céu,</i> exprime um caráter lúgubre e mórbido que prepara para o assombro. O conflito culmina na passagem seguinte: <i>Juca não responde, e nem podia, pois</i>

sua boca sangrava tanto que ele precisava engolir o próprio sangue. A mulher desesperada chama o médico, pois seu marido não se mexe, ele aparenta estar inconsciente; além do problema que levou o personagem ao hospital, soma-se à estranheza do médico frente ao quadro do paciente sobre o qual assim se pronuncia: - Senhora! Vou ter que pesquisar com muita cautela o estado de seu marido, mas pode descansar em paz, ele já está medicado.

Com contradição relativamente ao horário, no fim da narrativa, a autora arremata o conto assombroso fazendo mistério com a origem e o destino dos personagens: *Naquela longa noite todos nós ouvimos gritos e suspiros de dor, e no dia seguinte não encontramos nada, a casa estava totalmente vazia e fria, e nunca mais vimos nenhum ser humano por lá.*

A autora expressa alguns sentimentos através de seus personagens, porém um tanto estranhos porque camuflados de humanos. Desta forma, os sentimentos se manifestam nas expressões: *Num triste dia, tão só, ele gostava daquele sentimento (solidão), desesperada, se assusta, gritos e suspiros de dor.*

Pelo trecho: *No dia seguinte, logo após acordar, ele se olha no espelho, e não vê seu reflexo, diante disso ele fica sem reação paralizado na frente do espelho,* a autora utiliza de uma idéia comum (senso comum), segundo a qual os vampiros ou os reencarnados não seriam espelháveis.

Modo e tempo verbal:

A aluna/autora utiliza o pretérito imperfeito (*caminhava, se sentia, tremiam, sentia, sentia, vomitava, gostava, sentia, estava, sentia, estavam, precisava, podia, sangrava, sentia, parecia, batia, estava, era*); no pretérito perfeito (*passou, preferiu, dormiram, disse, sentiu, dormiu, acordou, olhou, encontrou, ouvimos, encontramos e vimos*; e o pretérito-mais-perfeito composto com uma presença *tinha dormido*); é importante destacar que a autora utiliza corretamente o tempo verbal do pretérito mais-que-perfeito *sentira (ele nunca se sentira assim)*; e no presente do indicativo, que aparece em maior número (*passa chega, encontra, conta, olha, se aproxima, estremece, sente, vai, responde, chama, mexe, aparenta, aproxima, cedam, enchem, Diz, assusta, sente, começa e vê*). Embora o discurso dialógico seja reduzido no texto, a predominância pelo tempo presente tem a intenção de fazer o interlocutor participar mais efetivamente da trama e não simplesmente ouvi-la e percebê-la de longe. Além disso é preciso considerar a presença do presente histórico no verbo *conta (ela conta que passou muito mal)*; em maior número, depois do presente do indicativo, está o pretérito imperfeito que detém a função narrativa do texto. Enquanto que o pretérito perfeito, geralmente em maior número nos enredos, aqui tem um papel secundário, apenas pontuando momentos pretéritos que poderiam estar no presente do indicativo, ou seja, o presente desempenha o papel de pretérito.

Circunstancializadores:

As expressões temporais seguintes fazem a progressão no texto: 1ª parágrafo: *num triste anoitecer de outono*; 2º parágrafo *quando chega em sua casa*; 3º parágrafo *no dia seguinte logo após acordar*; 9º parágrafo *quando acordou*; 10º parágrafo *naquela longa noite*.

Uso de adjetivos:

O uso dos adjetivos ajuda na construção e caracterização dos personagens e da circunstância, desempenhando também um papel de circunstancializador: *“um triste operário”, “Juca preocupado”, “a mulher assustada”, “a mulher desesperada”, “ele*

aparenta estar inconsciente”, “ a falta de reação do Juca e com a dureza de seu corpo, ele parecia morto”, “a mulher, já um pouco mais calma”, um boneco preto, de olhos vermelhos e cabelos rouxos como uma pluma”, “naquela longa noite”.

Mudança da pessoa do verbo:

Curioso, neste texto é a mudança do uso da pessoa no fim da narrativa, especialmente no último parágrafo em que há a troca da terceira pessoa do singular para a primeira pessoa do plural em que o narrador se inclui na narrativa. Isto pode ter um sentido de dramaticidade aos fatos relatados. *Naquela longa noite todos nós ouvimos gritos e suspiros de dor, e no dia seguinte não encontramos nada, a casa estava totalmente vazia e fria, e nunca mais vimos nenhum ser humano por lá.*

Quadro 11 – Análise da produção final de Ana Lúcia da Silva.

A categoria da organização geral ou a configuração do conto de assombração interpretada por essa aluna se cumpre de modo geral, porém, há equívocos, entre outras coisas, como a afirmação em forma de mensagem no fim da narrativa que não condiz com o gênero, isto é, ela faz uma mistura de gêneros: *Então, quando ouvir algo suspeito, seja cauteloso*. Diante disso, a interferência se deu pela orientação à organização geral do gênero, ou seja, pela não traição a sua configuração. Já na segunda produção a aluna não só cumpre com a completa organização do gênero, quanto trabalha melhor a verossimilhança comprometida também no primeiro texto.

Em razão de a segunda produção ser mais extensa, possibilitou à autora construir um enredo que trabalha de forma mais elaborada o suspense, ingrediente importante na narrativa fantástica. Esse elemento é introduzido a partir da escolha lexical no início do conto, predispondo o leitor a seguir com a leitura pelo adjetivo atribuído à personagem e ao ambiente: *Num triste anoitecer de outono, caminhava Juca, um triste operário voltando do trabalho*.

Essa narrativa mistura aspectos de fenômenos sobrenaturais presentes nas narrativas fantásticas, com a crença existente no imaginário das pessoas, da evidência de seres extra-terrestres. Neste aspecto a autora traz para o interior da narrativa uma voz da esfera social da ciência dos estudiosos da ufologia. A categoria das marcas enunciativas é agora tratada não mais intuitivamente, mas de modo consciente, por parte da estudante, como manifestação das vozes sociais presentes nas histórias.

Camila – texto 1

CEMITÉRIO NUNCA MAIS!

Havia uma menina que se chamava Amanda, ela era uma pessoa muito fechada, não falava com ninguém e tinha poucos amigos e esses não eram muito normais, ela era assim meio esquizita, porque na sua infância ela era muito judiada pela sua vó, pois seus pais haviam morrido num horrível acidente de carro.

Ela e seus “amigos” gostavam de ir à noite no cemitério para ficar vendo os túmulos e inventar histórias para aquelas mortes. Ela fazia isto todas as noites, pois achava muito engraçado.

Numa dessas noites ela estava saindo do cemitério e ouviu uma voz, ela ficou meio assustada e foi ver o que era pois a voz não parava de falar. Ela chegou perto do túmulo, que eles tinham falado esta noite, começou a sentir um cheiro horrível, ela foi ficando “zonzinha”, e foi ficando, e acabou que desmaiou, quando ela acordou ela estava amarrada a uma cama, num lugar muito escuro, desarrumado e sujo, e tinha um homem que seu corpo tinha 5 tiros.

Ela ficou muito assustada quando aquele homem começou a falar:

– Você sabe quem sou eu? Eu sou aquele morto de quem vocês caçoaram hoje, você já percebeu que eu morri porque levei 5 tiros na cabeça, mori na hora. E você acha engraçado contar piadas sobre a morte dos outros?!

– Não foi essa a intenção – disse Amanda morrendo de medo. – avisa meus amigos eu tenho certeza que eles viram trás de mim.

– está bem vou mandar instruções para eles virem até aqui.

Depois de três dias nada de amigos. Quando de repente eles apareceram. Quando eles a viram amarrada, com um cara apontando uma arma na cabeça dela, eles ficaram desesperados e foram bater nele, só que era tarde demais ele já havia dado 5 tiros na cabeça dela, e os seus amigos morrerão de susto.

Depois de cinco anos muitos outros adolescentes zoaram com o túmulo deles, o que aconteceu “o feitiço virou contra o feiticeiro”.

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção inicial de Camila:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
A temática dessa narrativa é a do assombro, do terror, aliada à violência, porém com uma pitada de humor.
3. Construção composicional e marcas lingüístico-enunciativas
<p>Título:</p> <p>O título <i>Cemitério Nunca Mais</i> é irônico, pois dos que freqüentavam o cemitério ninguém sobrou vivo e tudo indica que os outros jovens que freqüentavam depois o cemitério, tiveram a mesma sorte. Assim se comprova no trecho a seguir: <i>ele já havia dado 5 tiros na cabeça dela, e os seus amigos morreram de susto. Depois de cinco anos muitos outros adolescentes zoaram com o túmulo deles, o que aconteceu “o feitiço virou contra o feiticeiro”</i>.</p>
<p>Marcas lingüístico-enunciativas:</p> <p>A autora inicia a narrativa pela descrição da personagem Amanda, caracterizada de tal forma que prepara o caráter do conto assombroso. Segue-se o trecho descritivo: <i>Havia</i></p>

uma menina que se chamava Amanda, ela era uma pessoa muito fechada, não falava com ninguém e tinha poucos amigos e esses não eram muito normais, ela era assim meio esquizita, porque na sua infância ela era muito judiada pela sua vó, pois seus pais haviam morrido num horrível acidente de carro.

O conflito da narrativa se inicia quando a personagem, sozinha, teme o que não deveria temer: ouvir vozes no cemitério ao qual visitava à noite em companhia dos amigos. Eis o trecho: *Numa dessas noites ela estava saindo do cemitério e ouviu uma voz, ela ficou meio assustada e foi ver o que era pois a voz não parava de falar.*

O clímax da narrativa se dá com a chegada do socorro para Amanda, porém frustrado. Daí o enunciado comprobatório que encerra também fato cômico, isto é, os amigos morrem de susto: *Quando eles a viram amarrada, com um cara apontando uma arma na cabeça dela, eles ficaram desesperados e foram bater nele, só que era tarde demais ele já havia dado 5 tiros na cabeça dela, e os seus amigos morrerão de susto.*

As características das histórias de assombração ficam evidentes nas passagens seguintes: *Ela e seus “amigos” gostavam de ir à noite no cemitério para ficar vendo os túmulos e inventar histórias para aquelas mortes... Ela chegou perto do túmulo, que eles tinham falado esta noite, começou a sentir um cheiro horrível... num lugar muito escuro, desarrumado e sujo, e tinha um homem que seu corpo tinha 5 tiros... Eu sou aquele morto de quem vocês caçoaram hoje,... você já percebeu que eu morri porque levei 5 tiros na cabeça, mori na hora.*

O arremate da história segue o esquema do *ritornelo*, ou seja, a repetição dos fatos em que outros jovens continuem a freqüentar o cemitério como forma de diversão mórbida, sendo novamente alvos do mesmo castigo impetrado ao primeiro grupo. A passagem a seguir comprova a afirmação. *Depois de cinco anos muitos outros adolescentes zoaram com o túmulo deles, o que aconteceu “o feitiço virou contra o feiticeiro”.*

As possíveis emoções, ingredientes veiculadas nas narrativas apresentam-se nesta como: medo, susto, pânico, impotência, esperança e prazer mórbido.

Modo e tempo verbal:

Os verbos neste conto se apresentam: no pretérito imperfeito (*havia, tinha, estava, tinham, parava, estava, achava, fazia, gostavam, haviam, tinha, falava, chamava, havia, era, eram*) com a função, em sua maioria, de situar o leitor da história pregressa dos personagens para se entender o que se passa no passado mais próximo, período em que ocorrem os fatos; e no pretérito perfeito (*ouviu, ficou, foi, chegou, começou, acabou, desmaiou, acordou, caçoaram, percebeu, morri, levei, morri, apareceram, viram, ficaram, morrerão, zoaram, aconteceu e virou*). A predominância deste último nesta narrativa se deve ao fato de a história ser narrada em disjunção, isto é, em caráter distante dos fatos ocorridos para o leitor ouvinte, mas com a função de mostrar a dinamicidade das ocorrências; e ainda, o presente do indicativo *sou, acha, avisa e vou* que estão diretamente ligados aos diálogos tendo um papel interativo junto ao leitor.

Uso de adjetivos:

Os adjetivos caracterizam os personagens e ao mesmo tempo criam um clima para o suspense e o assombro da narrativa. Assim: *esquisita, judiada, escuro, assustada, desesperados* (meio esquizita, muito judiada, muito normais, lugar muito escuro, muito assustada, ficaram desesperados).

Quadro 12 – Análise da produção inicial de Camila.

Camila - texto 2

O FALSO FANTASMA

Dn Lurdes era zeladora de uma escola há 15 anos, ela trabalhava de manhã e à tarde ajudando a cuidar dos alunos e como não tinha mais tempo só limpava a escola à noite.

Certa noite um aluno teve que ficar até mais tarde no colégio para fazer uma pesquisa na biblioteca, só que ele perdeu a noção da hora e quando se deu conta tinham fechado ele na biblioteca. Ele ficou desesperado, não sabia o que fazer não tinha telefone, estava tudo fechado e ainda era uma noite de lua cheia e sem estrelas e ficou aquela escuridão.

Ele ficou desesperado, começou a entrar em pânico e a chorar, só que ele lembrou que Dn Lurdes ficava à noite para limpar o colégio, então ele começou a gritar-la. Ele gritou, gritou, gritou, mas de nada adiantou.

Depois de muito tempo Dn. Lurdes começou a ouvir um ruído, uma voz a lhe chamar. Ela ficou muito assustada pois nunca tinha outra pessoa lá, ainda mais sem ela, ela continuava a ouvir a voz e ele continuava a gritar.

Ela achou que fosse um ladrão só que ela pensou melhor e, viu que o ladrão não a conhecia e não ficaria a gritar, então ela pensou, não, ela teve certeza que era um fantasma, um espírito de uma pessoa que havia morrido no colégio antes dela chegar.

Cada hora que passava ela ficava muito mais assustada com a aquela voz rouca lhe chamando.

Até que certa hora ela resolveu ir buscar de onde vinha a voz, ela foi seguindo-a e viu que vinha da biblioteca, tomou coragem pegou a vassoura, para caso ela tivesse que se defender, e abriu a porta e quando viu o que estava gritando levou um grande susto, um menino caído no chão sem forças nenhuma, ela ficou totalmente chocada com a cena, levou-o para a sua casa deu comida a ele, e deixou-o dormir.

No outro dia ela foi conversar com ele, e quando ele lhe contou o ocorrido ela se sentiu culpada por se deixar levar pelo medo e não pela razão, e te-lo confundido com um fantasma quando ele só estava tentando fazer uma pesquisa.

Depois de toda essa conversa eles ficaram muito amigos e ela nunca mais se deixou levar pelo medo.

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção final de Camila:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
Mais suspense do que assombro, essa narrativa trabalha com os equívocos e os medos da personagem principal que em as circunstâncias criam idéias no lugar de fatos.
3. Construção composicional e marcas lingüístico-enunciativas
Título: <i>O Falso Fantasma</i>
Marcas lingüístico-enunciativas: A autora principia o texto descrevendo uma das personagens: <i>Dn Lurdes era zeladora de uma escola há 15 anos, ela trabalhava de manhã e à tarde ajudando a cuidar dos alunos e como não tinha mais tempo só limpava a escola à noite.</i> O início do conflito da narrativa se dá quando a segunda personagem fica presa:

Certa noite um aluno teve que ficar até mais tarde no colégio para fazer uma pesquisa na biblioteca, só que ele perdeu a noção da hora e quando se deu conta tinham fechado ele na biblioteca.

O desdobramento do conflito, sob suspense e assombro, fica nos pedidos de socorro da personagem (aluno) e o medo da outra (zeladora da escola).

O clímax do enredo acontece quando a zeladora supera o medo e descobre a vítima da clausura, o que se comprova no seguinte trecho: *tomou coragem pegou a vassoura, para caso ela tivesse que se defender, e abriu a porta e quando viu o que estava gritando levou um grande susto, um menino caído no chão sem forças nenhuma., ela ficou totalmente chocada com a cena, levou-o para á sua casa deu comida a ele, e deixou-o dormir.*

Os mecanismos enunciativos se revelam na narrativa quando a autora faz um juízo de valor em torno da personagem dona Lurdes, fazendo constantemente uma apreciação positiva dela ao longo da narrativa. Os excertos a seguir podem comprovar: *Dn Lurdes era zeladora de uma escola há 15 anos, ela trabalhava de manhã e à tarde ajudando a cuidar dos alunos e como não tinha mais tempo só limpava a escola à noite... ela ficou totalmente chocada com a cena, levou-o para á sua casa deu comida a ele, e deixou-o dormir... No outro dia ela foi conversar com ele, e quando ele lhe contou o ocorrido ela se sentiu culpada por se deixar levar pelo medo e não pela razão, e te-lo confundido com um fantasma quando ele só estava tentando fazer uma pesquisa... Depois de toda essa conversa eles ficaram muito amigos e ela nunca mais se deixou levar pelo medo.*

Modo e tempo verbal:

Os verbos desta narrativa se apresentam com base nos seguintes tempos: pretérito imperfeito, cujo tempo inicia o conto: *Dn Lurdes era zeladora de uma escola há 15 anos*, aparecendo mais uma vez: *ela teve certeza que era um fantasma* com a idéia de apresentar a personagem; O pretérito imperfeito com os verbos: *trabalhava, tinha, limpava, tinham, sabia, tinha, estava, ficava, tinha, continuava, continuava, conhecia, havia, ficava, vinha e estava*; O pretérito perfeito por meio dos verbos: *começou, ficou, achou, pensou, viu, pensou, resolveu, foi, viu, tomou, pegou, abriu, viu, levou, ficou, levou, deu, deixou, foi, contou, sentiu, tê-lo, ficaram e deixou*. Tais tempos verbais se enquadram perfeitamente na configuração do texto narrativo, sendo uma narrativa em terceira pessoa, de forma disjunta, isto é, o narrador conta os fatos imprimindo a idéia de que eles tenham ocorrido remotamente, sem que o ouvinte/leitor possa participar ou interagir. Isto se comprova também pelo fato da ausência do presente do indicativo. Este tempo se manifesta quando há a presença do discurso direto, evidentemente ausente no conto.

Circunstancializadores:

Os circunstancializadores temporais: *Há 15 anos, Certa noite, Cada hora que passava, Até que certa hora, No outro dia, Depois de toda essa conversa*; funcionam como modalizadores no enredo, dando fluxo a cada etapa da narrativa.

Quadro 13 – Análise da produção final de Camila.

Se o primeiro conto tem um misto de horror, terror sórdido e situação hilária: *dado 5 tiros na cabeça dela, e os seus amigos morrerão de susto*, na segunda narrativa a autora mudou a produção para uma história de suspense e um enredo mais sóbrio.

A aluna/autora surpreende pela mudança da temática dentro do conto de suspense e assombro, uma vez que, barbarizando na primeira narrativa com uma história ocorrida em cemitério, conta na segunda produção, um episódio em uma escola, com um conflito inocente. Essa mudança de tema e, sobretudo, a construção do enredo, dá sinais de refinamento em sua produção final. Isso possivelmente se deve ao fato de a aluna ter vivenciado mais o gênero com leituras entre outras experiências, o que a fez abandonar o aspecto sórdido presente em sua primeira produção.

De acordo com o contexto de produção a autora destinou o seu conto para um público na primeira produção e para outro na segunda narrativa, sendo que a primeira é alvo para adolescentes da segunda fase e principalmente meninos, enquanto que a produção final é mais apropriada ao público infantil.

Yago – texto 1

A CASA ASSOMBRADA

Havia uma menina que se chamava Luzia. Ela gostava muito de ler livros e assistir filmes de terror, e normalmente tinha pesadelos. Em um de seus pesadelos ela teve a visão de uma casa velha e assustadora. Ao acordar não se importou muito com o seu sonho, mas no mesmo dia, ao voltar da escola, se deparou com ela, perto de onde estudava, mas nunca a havia notado. Achou aquilo muito estranho e resolveu investiga-la no próximo dia seguinte, que era um sábado.

No outro dia, depois de tomar seu café-da-manhã, Luzia foi até a casa de seu pesadelo. Chegando lá, percebeu que a porta não estava trancada, e resolveu entrar. Lá dentro ela viu muitos móveis antigos e uma grande escada. No alto da escada ela viu passar um vulto, e resolveu segui-lo. Ela passou por vários corredores atrás daquela estranha figura, até que ela entrou por uma porta, com marcas de sangue. Sem se importar, Luzia também entrou pela porta. Ninguém nunca mais viu Luzia.

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção inicial de Yago:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
O tema dessa narrativa é o mistério
3. Organização geral
Título:

A Casa Assombrada

Marcas lingüístico-enunciativas:

O autor principia com a descrição da única personagem denominada Luzia, cujo nome aparece quatro vezes na narrativa.

O aluno/escritor utilizou de uma coincidência de sonho/pesadelo para construir o conflito em sua narrativa, procurando dessa forma passar a impressão de verossimilhança ao leitor. Eis o trecho: *Em um de seus pesadelos ela teve a visão de uma casa velha e assustadora. Ao acordar não se importou muito com o seu sonho, mas no mesmo dia, ao voltar da escola, se deparou com ela, perto de onde estudava, mas nunca a havia notado.*

O escritor elabora um itinerário pelo qual conduz o leitor curioso pelo desfecho da história e no clímax termina abruptamente a narrativa sumindo com a personagem como num passe de mágica. Assim se revela o trecho final do episódio: *Ela passou por vários corredores atrás daquela estranha figura, até que ela entrou por uma porta, com marcas de sangue. Sem se importar, Luzia também entrou pela porta. Ninguém nunca mais viu Luzia.*

É possível perceber o objetivo da interação, isto é, efeito pretendido com o texto pelo impacto de mistério e terror que o autor tentou provocar no leitor. Situação do texto: *No alto da escada ela viu passar um vulto, a resolveu segui-lo. Ela passou por vários corredores atrás daquela estranha figura, até que ela entrou por uma porta, com marcas de sangue. Sem se importar, Luzia também entrou pela porta. Ninguém nunca mais viu Luzia.*

Modo e tempo verbal:

Os verbos no pretérito imperfeito (*Havia, chamava, gostava, tinha, estudava, havia, estava, era*) no início da narrativa têm o propósito de relatar o que acontecia em um passado com um caráter de ação habitual às ações vividas pelas personagens; os verbos no pretérito perfeito, em número de quatorze (*teve, importou, deparou, achou, resolveu, foi, percebeu, resolveu, viu, resolveu, passou entrou, entrou, viu*) já indicam uma série de ações iguais terminadas no passado, caracterizando a dinamicidade dessas ações porque ainda ocorrem.

O uso de pronomes:

O pronome *ela*, elemento coesivo referente à personagem, revela-se sete vezes, na tentativa da coesão textual de comportamento coloquial, nem sempre bem sucedido.

Circunstancializadores:

Os circunstancializadores temporais *Havia uma menina, no outro dia e ninguém nunca mais*, marcam o início, a continuidade e o fim da narrativa pelos aspectos coesivos de demarcação ou balizamento do texto.

O circunstancializador espacial *lá, (chegando lá)*, indica uma dinamicidade pelo deslocamento do personagem para o lugar crítico, responsável pelo suspense da narrativa.

Yago – Texto 2

A IGREJA

Em uma cidade havia uma antiga igreja, onde ninguém mais entrou desde quando aconteceu um terrível acidente; um coroinha varria ao chão, e sem querer derrubou uma vela acesa, que acabou incendiando toda a igreja. Nunca encontraram seu cadáver, e desde então diz-se que toda noite um vulto passa pelas janelas.

Jorge, um menino que não acreditava nessas histórias, chamou dois de seus amigos para passarem a noite na igreja, e provar a todos que aquilo era apenas besteira. No horário marcado, os três estavam em frente a grande porta, respiraram fundo e abriram-na. Lá dentro era muito escuro, e tudo estava coberto de poeira. Colocaram as mochilas onde traziam comida no banco mais próximo do altar. Enquanto Jorge procurava sua lanterna em uma das mochilas, um de seus amigos resolveu entrar na antiga sala de confissão. Quando a porta fechou-se atrás dele, ouviu-se um grito agudo; e todos correram para o confessionário, e o que viram foi apenas um monte de cinzas, como se algo tivesse sido queimado recentemente ali.

– Ele deve estar fazendo alguma brincadeira com a gente. – disse Jorge – Deve estar querendo nos assustar.

Derrepente ouviram um barulho, como se alguém estivesse varrendo a escada de uma das torres. O amigo de Jorge foi até lá e ouviu-se outro grito. Jorge correu até as escadas e encontrou apenas outro monte de cinzas. Pensando que seu amigo estava no alto da torre, ele subiu até lá. Na torre havia um grande sino enferrujado e uma janela, de onde se via toda a cidade. Jorge ouviu outra vez o barulho da vassoura, e virou-se dando de cara com um pequeno menino, com os cabelos arrepiados. Era pálido, tinha os olhos amarelados, segurava uma vassoura e se vestia como um coroinha, só que com as roupas um pouco queimadas. Ele se aproximou, Jorge assustado, recuava. Chegava cada vez mais perto, e Jorge cada vez mais próximo a janela. Quando estava muito perto, Jorge tropeçou, caiu pela janela. Um homem passa e vê o corpo de Jorge esticado no jardim da igreja: estava morto.

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção final de Yago:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
<p>O texto deste autor apresenta um problema de coerência. A igreja descrita foi destruída por um incêndio, no entanto os fatos subsequentes se passam no interior dela. Trata-se, portanto de ruínas, isto é, do que sobrou da igreja ou é um lapso do enunciador.</p> <p>Quanto à temática, essa narrativa pode se enquadrar como suspense acompanhada de mistério.</p>
3. Organização geral
<p>Título: <i>A Igreja</i></p>
<p>Marcas lingüístico-enunciativas:</p> <p>Dos quatro personagens da narrativa um apenas tem nome, Jorge, manifestado dez vezes. O personagem fantasma recebe apenas a caracterização de coroinha e pequeno menino. Os outros dois, anônimos, são chamados de amigos de Jorge, já que figuram como pano de fundo da narrativa.</p> <p>O texto inicia situando o leitor através de dois fatos, um acontecido no passado e</p>

o outro que dá, conseqüentemente, continuidade na atualidade. Está posta a situação para o conflito: *Em uma cidade havia uma antiga igreja, onde ninguém mais entrou desde quando aconteceu um terrível acidente; um coroinha varria ao chão, e sem querer derrubou uma vela acesa, que acabou incendiando toda a igreja. Nunca encontraram seu cadáver, e desde então diz-se que toda noite um vulto passa pelas janelas.*

O conflito se arma quando os atuais personagens ousam desvendar o mistério: *Jorge, um menino que não acreditava nessas histórias, chamou dois de seus amigos para passarem a noite na igreja, e provar a todos que aquilo era apenas besteira. No horário marcado, os três estavam em frente a grande porta, respiraram fundo e abriram-na.*

O aluno/escritor constrói o conflito em um crescendo em que os personagens, um a um vão sendo eliminados, embora eles entendam que um esteja fazendo troça com o outro, como se fosse uma brincadeira de esconde-esconde. *Assim se apresenta o trecho ilustrativo: Quando a porta fechou-se atrás dele, ouviu-se um grito agudo; e todos correram para o confessionário, e o que viram foi apenas um monte de cinzas, como se algo tivesse sido queimado recentemente ali. — Ele deve estar fazendo alguma brincadeira com a gente. — disse Jorge — Deve estar querendo nos assustar.*

Eliminados dois, restando apenas um, surge novamente o personagem do passado, apresentando-se ao terceiro menino, como se completasse um ciclo articulado pelo autor. *Jorge ouviu outra vez o barulho da vassoura, e virou-se dando de cara com um pequeno menino, com os cabelos arrepiados. Era pálido, tinha os olhos amarelados, segurava uma vassoura e se vestia como um coroinha, só que com as roupas um pouco queimadas.*

E o desfecho da história se apresenta como se houvesse acontecido meramente uma fatalidade em que o menino teria caído da torre da igreja, fato que a comunidade enxergou como acidente, mas dá continuidade ao mistério aos olhos do leitor. A seguir o trecho comprobatório da explicitação: *Ele se aproximou, Jorge assustado, recuava. Chegava cada vez mais perto, e Jorge cada vez mais próximo a janela. Quando estava muito perto, Jorge tropeçou, caiu pela janela. Um homem passa e vê o corpo de Jorge esticado no jardim da igreja: estava morto.*

O aluno/autor traz o esquema do ritornelo para o fim da narrativa quando o menino reaparece depois de anos queimado na igreja. O texto insinua, pois, que os que invadirem aquele espaço podem também ser vítimas do fantasma.

Ingredientes para o mistério compõem o caráter de suspens, e assombração neste episódio: o espaço físico *na igreja, lá dentro era muito escuro, e tudo estava coberto de poeira, a hora passarem a noite), os recursos sonoros quando a porta fechou-se atrás dele, ouviu-se um grito agudo, a descrição da personagem um pequeno menino, com os cabelos arrepiados. Era pálido, tinha os olhos amarelados, segurava uma vassoura e se vestia como um coroinha, só que com as roupas um pouco queimadas. Ele se aproximou, Jorge assustado, recuava, a atitude estranha de um menino sem medo diante do outro maior e assustado Chegava cada vez mais perto, e Jorge cada vez mais próximo a janela. Quando estava muito perto, Jorge tropeçou, caiu pela janela.*

Modo e tempo verbal:

O tempo verbal no pretérito imperfeito (*havia Em uma cidade havia uma antiga igreja*) inicia a narrativa de forma tradicional, situando o leitor quanto à existência do dito lugar, em um passado remoto, funcionando como pano de fundo. Já no pretérito perfeito os verbos (*entrou e aconteceu em onde ninguém mais entrou desde quando aconteceu um terrível acidente*), ação que caracteriza um dado momento da história

daquele lugar que teria mudado de forma abrupta, interrompendo a situação de inércia daquela localidade.

Circunstancializadores:

O circunstancializadores temporais *de repente ouviram um barulho e Quando estava muito perto e* o espacial *em uma cidade havia*, são elementos demarcadores ou balizadores que organizam a seqüência textual ao longo da narrativa.

Quadro 15 – Análise da produção final de Yago

O trabalho de interferência na primeira produção desse aluno incidiu sobre as categorias discutidas na seqüência didática, porém com uma passagem pelo fator da coerência do texto, especialmente no trecho: *Ao acordar não se importou muito com o seu sonho, mas no mesmo dia, ao voltar da escola, se deparou com ela, perto de onde estudava, mas nunca a havia notado*, em que ocorre uma incompletude associativa. E no desfecho da história, no excerto: *Sem se importar, Luzia também entrou pela porta. Ninguém nunca mais viu Luzia*, pela forma abrupta com que a história acaba, o desfecho apresenta-se primário, muito diferente na segunda produção, que se revela digno de um literato.

Um dos aspectos que chama a atenção em sua produção final é o encadeamento dos fatos que provocam no leitor a ansiedade do suspense. Além disso elabora um conflito num crescendo, chega ao clímax da narrativa para resolver em parte a trama, deixando o leitor novamente no suspense no desfecho da narrativa.

Este aluno/autor trabalhou de forma primorosa os tempos verbais, na categoria das marcas lingüísticas, sobretudo na segunda produção. Caracterizou a história de uma localidade utilizando o pretérito imperfeito para uma situação de normalidade para interromper com um episódio que desencadeia uma série de fatos pontuais, utilizando para isso o pretérito perfeito.

Rafaela – texto 1.

SEXTA-FEIRA 13

Naquele dia eu estava triste em meu quarto, chovia muito lá fora e era uma sexta-feira 13. Que por sinal eu não ligava muito nessas supertições e eu achava muito engraçado. Do nada as luzes se apagam e fica escuro e os trovões aumentam não havia ninguém lá em casa e eu era muito medrosa e gritei muitas vezes.

Até que eu fui anda pela casa procurando uma vela p/ acender, derrepente eu esBarro numa cadeira e uma voz susurra, “É hoje que você morre” e eu fiquei sem ação naquele momento, como eu

não acreditava nisso fiquei bem quieto, e gritei “se eu morrer minha mãe me mata” e dei risada, muita risada...

Me arrependi porque logo em seguida a luz voltou e eu vi uma menina no meu quarto deitada com meu telefone conversando com alguém, e ela dizia: Não tenha medo, porque eu já passei por isso, e me arrependi de não acreditar na sexta-feira 13. logo após morri. E eu fiquei arrepiada e acordei!

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção inicial de Rafaela:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
<p>A narrativa, embora seja de mistério e assombração, apresenta-se contraditória quando a autora introduz a palavra <i>engraçado</i> (<i>eu achava muito engraçado</i>). Decorrente disso a temática da narrativa está entre o fantástico de assombro e o verossímil, com uma sensível dose de humor. Outra contradição revela-se quando a autora se confessa descrente em relação à superstição (que por sinal eu não ligava muito nessas coisas superstições), e em outro momento se pronuncia pouco objetiva, fazendo crer que seja realmente supersticiosa (do nada as luzes se apagam...).</p>
3. Construção composicional e marcas lingüístico-enunciativas
<p>Título:</p> <p style="text-align: center;"><i>Sexta-feira 13</i></p>
<p>Marcas lingüístico-enunciativas:</p> <p>A autora inicia o texto com ingredientes que preparam uma narrativa de tema sombrio: <i>Naquele dia eu estava triste em meu quarto, chovia muito lá fora e era uma sexta-feira 13.</i></p> <p>Para dar crédito à história, a escritora se posiciona com ceticismo em relação a assuntos de superstição. Assim se registra: <i>Que por sinal eu não ligava muito nessas superstições e eu achava muito engraçado.</i></p> <p>O conflito propriamente dito ainda não começou, mas fatos naturais aliados ao medo da personagem preparam o clima para o pânico: <i>Do nada as luzes se apagam e fica escuro e os trovões aumentam não havia ninguém lá em casa e eu era muito medrosa e gritei muitas vezes.</i></p> <p>O medo instalado, o conflito se intensifica quando a personagem se depara com um fantasma sussurrando, mas entre o pânico e a descrença passa a rir feito louca no delírio: <i>derrepente eu esBarro numa cadeira e uma voz susurra, “É hoje que você morre” e eu fiquei sem ação naquele momento, como eu não acreditava nisso fiquei bem quieto, e gritei “se eu morrer minha mãe me mata” e dei risada, muita risada...</i></p> <p>O conflito no escopo, a personagem vê o fantasma em sua cama conversando ao telefone. A personagem em seguida se percebe morta e acorda de um pesadelo: <i>a luz voltou e eu vi uma menina no meu quarto deitada com meu telefone conversando com alguém, e ela dizia: Não tenha medo, porque eu já passei por isso, e me arrependi de não acreditar na sexta-feira 13. logo após morri. E eu fiquei arrepiada e acordei!</i></p> <p>O propósito da interação é provocar emoção ao público através do espanto: <i>Do nada as luzes se apagam e fica escuro e os trovões aumentam não havia ninguém lá em casa e eu era muito medrosa e gritei muitas vezes. Derrepente eu esBarro numa cadeira e uma voz</i></p>

susurra, “É hoje que você morre”.

As emoções veiculadas nesta narrativa compreendem às do medo, susto, delírio, pânico e alívio.

O excerto *Que por sinal eu não ligava muito nessas superstições e eu achava muito engraçado* veicula, através do posicionamento da personagem, a descrença de um segmento social em relação às superstições.

Modo e tempo verbal:

Os verbos no pretérito imperfeito (*estava, chovia, ligava, achava, acreditava*) caracterizam a descrição do lugar e o estado de espírito da personagem; enquanto que no pretérito perfeito (*arrependi, voltou, vi, passei, arrependi, morri, fiquei, acordei, dei, gritei, fiquei, fiquei e gritei*) narram os fatos propriamente ditos. Já dos cinco verbos no presente do indicativo, três fazem a vez do futuro do presente (*morre, é, mata*) e os outros dois substituem o pretérito perfeito.

Circunstancializadores:

Os fatores circunstancializadores temporais *Naquele dia, até que, logo em seguida, acordei*, funcionando como demarcadores ou balizadores, marcam as fases da narrativa.

Norma padrão:

A linguagem obedece à língua padrão, com caráter formal do início ao final. Narrado na primeira pessoa do singular, o conto traz o narrador que é também personagem e personagem onisciente.

Quadro 16 – Análise da produção inicial de Rafaela

Rafaela - texto 2

O TELEFONE

Era uma noite fria e uma escuridão como nunca havia visto. As árvores balançavam de um lado para o outro sem parar. Da janela dava prá se escutar as folhas caindo no chão e se espalhando com o vento.

Com tanto barulho resolvi me levantar, e acordei minha prima que estava dormindo ao meu lado, a gente estava numa viagem, e por isso durmimos aquela noite em um hotel.

Eu chamava ela diversas vezes, ela não acordava ai me lembrei que ela normalmente tomava remédio para dormir, então cansei de chama e fui beber água, nisso eu vi uma janela aberta e resolvi fecha-la estranho eu não me lembro de ter deixado qualquer janela aberta. Depois que eu bebi aquela água esperta fui pro quarto novamente tentar dormir. Quando cheguei lá, minha prima não estava mais no quarto, me assustei; nisso o telefone tocou, mas quando eu fui atender ele parou. Era aquele telefone que em todo quarto de hotel tem, que liga p/ a equipe de serviço e tals.

Fiquei muito preocupada e resolvi ligar meu celular p/ ligar no celular dela talvez por um acaso ela tinha levado... Só dava caixa postal. Eu fiquei desesperada e fui ao banheiro lavar meu rosto. Quando chego ao banheiro o telefone toca e uma voz estranha e misteriosa diz do outro lado da linha:

– camareira. hahaha porque fechar a janela?

E eu sem reação desliguei o telefone e tirei da tomada e joguei-o contra a parede.

Nervosa e com medo, fui até aquela janela e abri ela novamente e olhei p/ baixo, lá estava minha prima, caída na calçada no meio das folhas. Eu gritando gritando descendo correndo quando cheguei lá havia um papel na mão dela escrito “viu no que dá visitar minha casa”.

Não entendi nada hoje eu estava aqui em casa, se passou 1 ano da morte dela e eu descobri que naquele hotel, um dia foi a casa de uma garota que foi morta pelos tios, por causa da prima, e sabe mais o que eu descobri as duas eram minhas primas e os tios que a matou eram os pais da menina, “minha prima” que estava dormindo aquela noite ao meu lado.

Ah. Antes de acabar, sabe como a mataram? fizeram ela beber milhares de pirulas p/ dormir! Ninguém até hoje nunca entendeu... FIM.

O quadro a seguir apresenta uma análise da produção final de Rafaela:

1. Contexto de produção
2. Conteúdo temático
O conteúdo temático é o mistério e o assombro, com um caráter de narrativa policial.
3. Construção composicional e marcas lingüístico-enunciativas
<p>Título: O título, <i>O telefone</i>, é o objeto da dificuldade de comunicação, sinal de mau presságio, instrumento de tortura para a personagem que ao tocar causa pânico.</p>
<p>Marcas lingüístico-enunciativas: A descrição do espaço e principalmente da circunstância prepara o leitor na perspectiva do suspense e do assombro: <i>Era uma noite fria e uma escuridão como nunca havia visto. As árvores balançavam de um lado para o outro sem parar. Da janela dava prá se escutar as folhas caindo no chão e se espalhando com o vento.</i> O conflito se inicia e trabalha com a preocupação em relação ao barulho do vento e o medo da personagem em ficar acordada sozinha: <i>Eu chamava ela diversas vezes, ela não acordava ai me lembrei que ela normalmente tomava remédio para dormir, então cansei de chama e fui beber água, nisso eu vi uma janela aberta e resolvi fecha-la estranho eu não me lembro de ter deixado qualquer janela aberta. Depois que eu bebi aquela água esperta fui pro quarto novamente tentahr dormir.</i> O conflito se intensifica quando o medo adquire razão mais concreta e o fantasma se manifesta: <i>Quando chego ao banheiro o telefone toca e uma voz estranha e misteriosa diz do outro lado da linha: — camareira. hahaha porque fechar a janela?</i> E o desfecho da trama se dá com a morte da segunda personagem (a prima) junto à qual havia uma misteriosa mensagem: <i>lá estava minha prima, caída na calçada no meio das folhas. Eu gritando gritando descí correndo quando cheguei lá havia um papel na mão dela escrito “viu no que dá visitar minha casa?”.</i> O propósito da interação, como nos demais contos, é causar fortes emoções no público leitor pelo suspense e assombro da narrativa. Eis um dos trechos: <i>Quando chego ao banheiro o telefone toca e uma voz estranha e misteriosa diz do outro lado da linha: — camareira. hahaha porque fechar a janela?</i> As emoções veiculadas, marcas das narrativas, nesta são as de medo, de espanto, de susto, de preocupação, de desespero, e de estranhamento.</p>
<p>Modo e tempo verbal: Os verbos no pretérito imperfeito - ação em seu curso no passado ou ação habitual no passado - têm a função de descrever as circunstâncias (<i>estava, estava, chamava, acordava, tomava, estava, estava, estava</i>; os verbos no pretérito perfeito <i>entendeu, fizeram, mataram, matou, descobri, foi, intendi, cheguei, descí, olhei, abri, fui, joguei, tirei, desliguei, fiquei, resolvi, fiquei, parou, tocou e assustei</i>) narram efetivamente as ações do episódio; aparecem verbos no infinitivo por cinco vezes, talvez na tentativa de sintetizar o</p>

texto; os verbos no presente do indicativo têm a função de caracterizar a perenidade dos elementos como em: *que em todo quarto de hotel tem, que liga p/ a equipe de serviço*, enquanto que os demais apenas substituem o pretérito perfeito: *Quando chego ao banheiro o telefone toca e uma voz estranha e misteriosa diz do outro lado da linha*; duas manifestações do pretérito imperfeito: *Era uma noite fria*.

Circunstancializadores

Os circunstancializadores de tempo *Era uma noite fria, até hoje nunca entendeu e Ah. Antes de acabar*, organizam a narrativa como demarcadores ou balizadores da seqüência narrativa.

Os circunstancializadores de modo *Com tanto barulho, Nervosa e com medo*, também demarcam o texto de forma a se perceber o clima e o ambiente na trama.

Norma padrão/coloquial:

A linguagem apresenta traços de coloquialidade: *água esperta, equipe de serviço e tals, Só dava caixa postal, abri ela, “viu no que dá visitar minha casa?”, fizeram ela*.

Quadro 17 – Análise da produção final de Rafaela

Pela categoria das marcas lingüísticas, a escolha lexical das expressões *superstições* e *sexta-feira 13*, são determinantes para efeito da construção do conflito, porém a título de interferência, discutiu-se que a primeira narrativa não caracteriza exatamente uma história de assombração, mas de relato de um sonho assombroso ou pesadelo, acarretando fuga ao tema. Na segunda produção a narrativa enquadrou-se na temática bem como na organização geral do gênero.

Se a escolha lexical no primeiro conto contribuiu para a construção do conflito, a segunda narrativa começa a ser construída com suspense pela descrição cinematográfica do espaço e da circunstância: *Era uma noite fria e uma escuridão como nunca havia visto. As árvores balançavam de um lado para o outro sem parar. Da janela dava prá se escutar as folhas caindo no chão e se espalhando com o vento*. Fator que distinguiu significativamente as duas narrativas para melhor desempenho na última.

A autora introduz na segunda produção o discurso indireto livre: *eu vi uma janela aberta e resolvi fecha-la estranho eu não me lembro de ter deixado qualquer janela aberta*. Pela categoria do contexto de produção, a enunciadora/personagem envolve o leitor não somente pelo relato dos fatos com ela ocorridos, mas também no que ela revela pelo pensamento. Esse recurso enriquece o enredo e dá visibilidade ao que se passa introspectivamente com a personagem. Percebe-se, portanto, na segunda produção um texto e uma narrativa mais elaborada em relação à primeira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo da pesquisa em questão toma por foco a leitura como trabalho de construção de sentido do texto pela vertente interacionista de linguagem e a teoria dos gêneros discursivos. Tal problemática procura discutir o quanto essa pedagogia da linguagem pode contribuir para fazer do estudante um leitor e produtor de texto mais eficaz, levando-o a ampliar sua visão de mundo, pelo conhecimento da realidade através da leitura e do domínio dos gêneros discursivos advindos das diversas esferas sociais.

O objetivo desse trabalho é verificar a qualidade da leitura e escrita dos alunos mediante a observação e interferência no processo de sua produção sob a orientação das teorias mencionadas. Analisando as discussões com os alunos no desenvolvimento das seqüências didáticas e comparando as duas produções escritas realizadas pelos alunos, é possível afirmar com Barbosa (2003) que, com o emprego da pedagogia dos gêneros discursivos nas aulas de língua materna, “há uma melhora sensível na produção e compreensão de textos orais e escritos por parte dos alunos”.

O ensino de língua materna, pelo viés da concepção interacionista da linguagem, ganha uma nova perspectiva e uma nova postura do educador. Quando o ensino da língua se pauta pela meticulosa análise de frases isoladas, um exercício exaustivo e enfadonho que pouco estimula o aluno a encarar o estudo da língua como objeto de sentido, veículo de conhecimento e fonte de prazer, instala-se no âmbito escolar um marasmo que atrofia a disciplina como instrumento do conhecimento, do pensar e do sentir estético. Porém quando a concepção da linguagem se pauta pela interação, abre-se um horizonte novo, pois a ação comunicativa ganha outra dimensão. Uma dimensão inaugurada por Bakhtin que assim se pronuncia: “Na realidade, toda palavra comporta duas faces... Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”. (BAKHTIN 1986, p. 113). Diante disso há de se olhar por outro ângulo o ensino de língua.

O trabalho com gêneros discursivos pode promover uma forma de conhecimento mais complexa e contextualizada. Isso porque o conceito de gênero, longe de considerar somente os aspectos formais e estruturais do texto, o amplia, pois incorpora elementos de caráter social e histórico e cada gênero é tratado como oriundo de uma esfera social ideologicamente significativa, que prevê um momento social e histórico, um

enunciador, um destinatário, uma intenção. E é preciso compreender o gênero sempre como fator ligado ao seu contexto social, histórico e cultural.

O gênero de assombração, que serviu de suporte para essa pesquisa, contribuiu para o aluno ler e escrever melhor. Esse gênero é conhecido e muito apreciado pelos participantes da pesquisa-ação – adolescentes de seus treze anos. Ao estudá-lo, diferente de apreciá-lo no cinema ou na TV, experienciou-se o gênero pela dramaturgia dos alunos, pela leitura de contos em livros da biblioteca, através da leitura e análise de cinco contos fantásticos de assombração durante as aulas da pesquisa e pela sua produção escrita. A vivência pela leitura desse gênero ajudou o aluno a entendê-lo como entretenimento, e também como conhecimento de mundo e manifestação artística e literária.

A pesquisa organizada a partir da seqüência didática mostrou-se eficaz pelas seguintes razões: primeiro porque os exercícios são organizados e pensados pelo próprio professor regente, de tal forma que a interação com os alunos se torna muito mais significativa e coerente, visto que é a voz do mestre que se manifesta em todo o complexo da organização pedagógica, diferente da presença do livro didático em que o professor apenas prescreve as orientações do autor do livro. Segundo porque o gênero a ser estudado é escolhido com vistas ao público de alunos conforme suas características e necessidades e as atividades da seqüência didática respondem novamente às dificuldades desses alunos. A seqüência didática ainda permite que se trabalhe com agrupamentos de gêneros discursivos relacionados a diferentes domínios sociais, tais como a literatura, ciência, arte, documentos, mídias, etc.

Na análise realizada pela observação das aulas através das seqüências didáticas, pode-se considerar que: a leitura e a reflexão a partir dos contos escolhidos que integraram as SDs contribuíram para motivar a leitura dos alunos, compreender palavras, conhecer contextos sócio-históricos e culturais, discutir temáticas, reconhecer e escrever o gênero conto de assombração pela sua configuração ou organização, pensar sobre os mecanismos enunciativos pelas intencionalidades do enunciador e seus personagens, além de refletir sobre a linguagem do gênero em pauta. A partir das duas produções escritas é possível afirmar que os textos produzidos pelos alunos melhoraram quantitativa e qualitativamente, considerando essencialmente o segundo aspecto, caráter dessa pesquisa. Respeitadas as categorias, os textos apresentaram o seguinte desempenho na direção do aperfeiçoamento: no contexto de produção personagens receberam maior cuidado pela descrição e caracterização com requinte de avaliação axiológica; o espaço físico teve tratamento esmerado em algumas produções finais, dada a sua importância em certas narrativas e isso com a consciência do

autor; o destinatário é outra categoria que se revelou como item importante para pensar e escrever o conto; o recurso do suspense no interior da narrativa de assombração ocupou destaque nas produções, uma vez que os alunos/escritores aprenderam que o trunfo para escrever esse gênero está em criar um clima de espera angustiante antes do desfecho da história. A categoria do conteúdo temático, em menor ocorrência, também figurou nas mudanças entre a primeira e a segunda produção, para melhor na última. Quanto à categoria organização geral, apenas um aluno revelou dificuldades na produção inicial. Na categoria marcas lingüísticas e enunciativas, o destaque ficou primeiro com a utilização dos verbos não somente para marcar o tempo, mas para sinalizar o movimento da ação dos personagens nos episódios. E, ainda, a escolha lexical foi entendida por alguns alunos como fator importante de manipulação ou indução a idéias.

Enfim, acredita-se que, além do resultado vislumbrado e exposto através das análises dessa pesquisa, a importância desse trabalho seja a experiência realizada com os alunos, as discussões realizadas na academia e o envolvimento com leituras dos inúmeros estudiosos da área. Com tudo isso, o estudo e a descrição de mais um gênero discursivo pode servir de referência aos professores interessados em criar as condições para que o estudante seja ao mesmo tempo um leitor eficaz e um produtor de texto competente. Conseqüentemente, formar um leitor crítico e cidadão, colaborar para que ele possa ampliar os seus horizontes e exercer a cidadania da forma mais plena.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, A. K. **Procura-se o leitor co-produtor: um olhar sobre a leitura dos alunos do Ensino Médio.** 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Formação do professor).

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: narrativa de enigma.** São Paulo: FTD, 2001.

_____. **Trabalhando com os gêneros do discurso: instruir: receita.** São Paulo: FTD, 2003.

BOURDIEU, P. e CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** 2.ed. São Paulo, Estação Liberdade, 2001, p. 231-253.

BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.** São Paulo: Cortez, 2000. (Aprender e Ensinar com textos, v.5).

BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: _____ (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1997. (Aprender e Ensinar com textos, v.2)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMT, 1998b.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GRELADI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 8 ed. Cascavel: Assoeste.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CALVINO, Í. **Seis propostas para o novo milênio: lições americanas**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARDOSO, S. B. C. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, A. I. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTI, M. C. Intersubjetividade e pluralidade na leitura de uma lacuna de fábula. In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M.A.A. (org.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 223-232.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. O caráter persuasivo da aula de leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, CAMPINAS, v. 24, p. 65-78, 1994.

_____. (Org.) leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____ **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-20.

_____. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino de leitura e a produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

COSTA, S. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, M. T.; COSTA, S.R. (Org.) **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: USJF, 2002. p. 53-62.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. **Ensaio de semiótica**, Belo Horizonte, v. 28, n. 30, p. 163-170, 1996.

_____. **A Avaliação da leitura de textos no ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.. & CORDEIRO, G. S. (Orgs./trads.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-129.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FANTÁSTICO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1307.

FERREIRA, J. P. **Armadilhas da memória: conto e poesia popular**. Salvador, Fundação Casa de Jorge Amado, 1991.

FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 8.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1990. (Princípios).

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERRERO, E.; PALÁCIO, M.G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1997. p. 11-22.

GUIMARÃES, M. F. O conto popular. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 85-117. (Aprender e Ensinar com textos, v.5).

INDURSKY, F.; ZINN, M. A. K. **Leitura como suporte para a produção textual**. Trabalhos em lingüística aplicada, Campinas, (5-6): 25-30. Dez. 1985.

_____. A Prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

_____. O aprendizado da leitura. **2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.**

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos conjuntivos de leitura**. 4.ed. Campinas, SP, Pontes, 1995.

_____. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.) **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (Orgs). **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEROY, M. **As grandes correntes da lingüística moderna**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

LÍMOLI, L.; Mendonça, A. P. T. **Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentidos.** (Orgs.). Londrina: Editorial Mídia, 2006.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: _____, BONINI, A.; MOTHA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

MAGALHÃES JUNIOR., R. **A arte do conto.** Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A.(Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação dos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto.** Brasília: INEP-MEC, 1996.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). **Leitura e ensino.** Maringá: EDUEM, 2005. (Formação de professores EAD, n.19). p. 15-43.

MEURER, J. L.; MOTHA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais.** Bauru, SP: EDUSC, 2002. (Signum).

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTHA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1993.

_____. (Org.) **A leitura e os leitores.** Campinas, SP: Pontes, 1998.

PAIXÃO, F. **Para Gostar de Ler: Histórias Fantásticas.** v. 21. São Paulo: Ática, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Curitiba, 2008.

PÊCHEUX, M.. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PERFEITO, A. M. Leitura: êxitos e insucessos. **Revista Signum**, Londrina, n. 5, p. 227-244, dez. 2002.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. **Formação de professores**, Maringá, v. 1, n. 18, p. 27-79, 2005.

POSSENTI, S. Ainda a leitura errada. **Estudos Lingüísticos. Anais de Seminários do GEL**, v. 20. Franca, UNIFRAN/Prefeitura Municipal de Franca/GEL, 1991. p. 717-724.

_____. Pragmática na Análise do Discurso. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 30, p.71-84, 1996.

REIS, L. de M. R. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Primeiros Passos)

RITTER, L. C. B. **Em busca dos produtores de sentido na leitura**. 1999. 142f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTHAROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: “ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, M. T.; COSTA, S.R. (Org.) **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: USJF, 2002. p. 31-50.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs/trads.) **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: CULTRIX, 1995.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. IN ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Orgs/trads) **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TELLES, L. F. **Os melhores contos**. 5.ed. São Paulo: Global, 1988.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
(Debates)

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**.
Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São
Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista de Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196,
1995.

ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto
Alegre, RS: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5.ed.
São Paulo: Ática, 2005. (Fundamentos)

ANEXOS

Anexo 1 –**Encurtando caminho***Ângela Lago*

Tia Maria, quando criança, se atrasou na saída da escola, e na hora em que foi voltar para casa já começava a escurecer. Viu uma outra menina passando pelo cemitério e resolveu cortar, fazendo o mesmo trajeto que ela.

Tratou de apressar o passo até alcançá-la e se explicou:

- Andar sozinha no cemitério me dá um frio na barriga! Será que você se importa se nós formos juntas?

- Claro que não. Eu entendo você – respondeu a outra. – Quando eu estava viva, sentia exatamente a mesma coisa.

LAGO, Ângela. **Sete histórias para sacudir o esqueleto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

Sobre a autora*Ângela Lago*

Ângela Lago nasceu em Belo Horizonte, em 1945. Já morou na Venezuela, na Escócia e faz vinte anos que escreve e ilustra livros para crianças. Expôs seus trabalhos em muitos países e teve livros publicados até no Japão. Ganhou prêmios na França, Espanha, Eslováquia, Japão e Brasil, inclusive o Jabuti, com o *ABC Doido*. Única ilustradora brasileira selecionada para integrar uma obra que reúne autores de vários países, Ângela recebeu uma homenagem especial da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil durante o 6º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens no MAM. Dois anos depois, em 2006, durante o Oitavo Salão FNLIJ, a Coleção Virando onça - assinada por ela e publicada pela Rocco Jovens Leitores - recebeu o selo Altamente recomendável na categoria Reconto.

Adaptado de:

<http://www.scipione.com.br/mostra_livro_paradidatico.asp?bt=2&id_livro=1355>. Acesso em: 08 out. 2008.

Anexo 2 –

Maria Angula
Jorge Renan de la Torre

Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. Era louca por uma fofoca e vivia fazendo intrigas com os amigos para jogá-los uns contra os outros. Por isso tinha fama de leva-e-traz, linguaruda, e era chamada de moleca fofoqueira.

Assim viveu Maria Angula até os dezesseis anos, dedicada a armar confusão entre os vizinhos, sem ter tempo para aprender a cuidar da casa e a preparar pratos saborosos.

Quando Maria Angula se casou começaram os seus problemas. No primeiro dia, o marido pediu-lhe que fizesse uma sopa de pão com miúdos, mas ela não tinha a menor idéia de como prepará-la.

Queimando as mãos com uma mecha embebida em gordura, acendeu carvão e levou ao fogo um caldeirão com água, sal e colorau, mas não conseguiu sair disso: não fazia idéia de como continuar.

Maria lembrou-se então de que na casa vizinha morava dona Mercedes, cozinheira de mão-cheia, e, sem pensar duas vezes, correu até lá.

- Minha cara vizinha por acaso a senhora sabe fazer sopa de pão com miúdos?

- Claro, dona Maria. É assim: primeiro coloca-se o pão de molho em uma xícara de leite, depois despeja-se este pão no caldo e, antes que ferva, acrescentam-se os miúdos.

- Só isso?

- Só, vizinha.

- Ah – disse Maria Angula -, mas isso eu já sabia!

E voou para a sua cozinha a fim de não esquecer a receita.

No dia seguinte, como o marido lhe pediu que lhe fizesse um ensopado de batatas com toicinho, a história se repetiu:

- Dona Mercedes, a senhora sabe como se faz o ensopado de batatas com toicinho?

E como da outra vez, tão logo a sua amiga lhe deu todas as explicações, Maria Angula exclamou:

- Ah! É só? Mas isso eu já sabia! – E correu imediatamente para casa a fim de prepará-lo.

Como isso acontecia todas as manhãs, dona Mercedes acabou se enfezando. Maria Angula vinha sempre com a mesma história: “Ah, é assim que se faz o arroz com carneiro? Mas isso eu já sabia! Ah, é assim que se prepara a dobradinha? Mas isso eu já sabia!”. Por isso a mulher decidiu dar-lhe uma lição e, no dia seguinte...

- Dona Mercedinha!

- O que deseja, dona Maria?

- Nada, querida, só que meu marido quer comer no jantar um caldo de tripas e bucho e eu...

Ah, mas isso é fácil demais! – disse dona Mercedes. E antes que Maria Angula a interrompesse, continuou:

- Veja: vá ao cemitério levando um facão bem afiado. Depois espere chegar o último defunto do dia e, sem que ninguém a veja, retire as tripas e o estômago dele. Ao chegar em casa lave-os muito bem e cozinhe-os com água, sal e cebolas. Depois que ferver uns dez minutos, acrescente alguns grãos de amendoim e está pronto. É o prato mais saboroso que existe.

- Ah! – disse como sempre Maria Angula. É só? Mas isso eu já sabia!

E, num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do defunto mais fresquinho. Quando já não havia mais ninguém por perto, dirigiu-se em silêncio à tumba escolhida. Tirou a terra que cobria o caixão, levantou a tampa e... Ali estava o pavoroso

semblante do defunto! Teve ímpetos de fugir, mas o próprio medo a deteve ali. Tremendo dos pés à cabeça, pegou o facão e cravou-o uma, duas, três vezes na barriga do finado e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago. Então voltou correndo para casa. Logo que conseguiu recuperar a clama, preparou a janta macabra que, sem saber, o marido comeu lambendo-se os beiços.

Nessa mesma noite, enquanto Maria Angula e o marido dormiam, escutaram-se uns gemidos nas redondezas. Ela acordou sobressaltada. O vento zumbia misteriosamente nas janelas, sacudindo-as e de fora vinham uns ruídos muito estranhos, de meter medo a qualquer um.

De súbito, Maria Angula começou a ouvir um rangido nas escadas. Eram os passos de alguém que subia em direção ao seu quarto, com um andar dificultoso e retumbante, e que se deteve diante da porta. Fez-se um minuto eterno de silêncio e logo depois Maria Angula viu o resplendor fosforescente de um fantasma. Um grito surdo e prolongado paralisou-a.

- Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Maria Angula sentou-se na cama, horrorizada, e, com os olhos esbugalhados de tanto medo, viu a porta se abrir, empurrada lentamente por essa figura luminosa e descarnada.

A mulher perdeu a fala. Ali, diante dela, estava o defunto, que avançava mostrando-lhe o seu semblante rígido e o seu ventre esvaziado.

- Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Aterrorizada, escondeu-se debaixo das cobertas para não vê-lo, mas imediatamente sentiu umas mãos frias e ossudas puxarem-na pelas pernas e arrastarem-na gritando:

- Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Quando Manuel acordou, não encontrou mais a esposa e, muito embora tenha procurado por ela em toda parte, jamais soube do seu paradeiro.

EDICIONES EKARÉ-BANCO DEL LIBRO (Coord.). **Contos de Assombração**. Co-edición Latino-americana. São Paulo: Ática, 1986.

Sobre o autor **Jorge Renan de la Torre**

“Maria Angula” é um conto de tradição oral equatoriana. Esta versão, foi escrita por Jorge Renan de la Torre, a partir de um relato que lhe fez Maria Gómez, uma mulher de mais de setenta anos, que vive no povoado de Otan. Jorge Renan de la Torre nasceu em Quito, em 1945, e já publicou contos, fábulas e obras de teatro infantil. A ilustradora Mariana Kuonqui nasceu em Bahia de Caraquez, em 1951. Estudou na Escola de Artes Plásticas da Universidad Central do Equador. Especializou-se em desenho e ilustração de livros infantis e já recebeu vários prêmios em seu país.

EDICIONES EKARÉ-BANCO DEL LIBRO (Coord.). **Contos de Assombração**. Co-edición Latino-americana. São Paulo: Ática, 1986.

Anexo 3 –

O FANTASMA ÚTIL
Daniel Defoe

Um cavalheiro residente no campo possuía na sua área um antigo mosteiro, já em ruínas, e resolveu demolir o que restava dele. Logo surpreendeu-se com os custos da demolição e a remoção dos materiais. Astuto, ele imaginou uma estratégia para espalhar a notícia de que a casa era mal-assombrada. Em pouco tempo todos os moradores da região começaram a acreditar no fantasma, pois o cavalheiro contratara um cidadão para atravessar correndo pelo interior das ruínas, envolvido num lençol branco, sempre que os moradores por ali passassem nas noites escuras.

Foi grande o número de pessoas que ouviram aquelas histórias e, apesar de não poderem distinguir de que se tratava, passaram a crer na mistificação imaginada pelo proprietário. O contratado divertia-se também, fazendo com enxofre e outros materiais de média combustão, a formação de lampejos de fogo e fumaça.

O plano surtiu seu efeito e o cavalheiro fantasiou ainda mais, passando a idéia de que naquelas fundações haviam antigas moedas de grande valor. Então o contratado, compreendendo a idéia do contratante, a cada saída fazia barulho com os pés parecendo estar cavando. Na verdade o cavalheiro se mostrava indiferente com relação às moedas e alguns cidadãos da aldeia não percebendo essa fingida displicência, propuseram fazer a escavação, desde que lhes entregasse parte das moedas. Ávidos e certos do sucesso, propuseram pôr a casa abaixo se ficassem com o dinheiro.

No entanto, o cavalheiro não concordou e achou a proposta injusta. Consentiria a escavação, desde que transportassem todo o material e o lixo, empilhassem os tijolos e as madeiras no pátio junto da casa, e se contentassem com a metade do dinheiro encontrado.

Eles acabaram concordando e puseram mão à obra. A primeira coisa que demoliram foram as chaminés - um trabalho árduo. Temendo que desistissem, o cavalheiro escondeu vinte e sete moedas de ouro num buraco, que fechou com tijolos. Quando encontraram o dinheiro se entusiasmaram e correram para o cavalheiro, que se mostrou generoso e deixou que todas as moedas fossem distribuídas entre eles, mas acrescentou que a partir dali as moedas encontradas seriam divididas com ele.

Portanto, esse primeiro bocado fez com que os camponeses passassem a trabalhar com redobrada dedicação. Tiveram ainda mais empenho quando descobriram vários objetos de valor, assim considerados por eles originários da primitiva condição de mosteiro. E assim, entre sonhos e a realidade, se animaram de tal forma que arrancaram do chão as raízes e cavaram nos alicerces na busca das moedas.

Para o cavalheiro estava tudo resolvido a custo reduzido. No entanto, tão forte era a convicção de que encontrariam mais dinheiro, que os aldeões continuavam a trabalhar ininterruptamente, como se as almas das velhas monjas ou frades estivessem ainda resguardando algum tesouro escondido, sem lhes permitir o repouso eterno, temendo que tantos anos depois ele pudesse ser encontrado naquelas ruínas de duzentos anos.

DEFOE, Daniel. **Contos de fantasmas**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

Sobre o autor *Daniel Defoe*

Daniel Defoe (1660, Londres – 21 de Abril de 1731, Londres) foi um escritor e jornalista inglês, famoso com o seu romance Robinson Crusoe, nascido como Daniel Foe, provavelmente na paróquia de St.Giles Cripplegate.

Foi aluno de Charles Morton, cujo estilo, juntamente com aqueles de John Bunyan e da oratória da época, poderá tê-lo influenciado construtivamente. Depois de acabados os estudos, Defoe tornou-se comerciante, embora a sua tendência para a especulação não tenha favorecido essa carreira.

Defoe escreveu panfletos famosos, muitos deles favoráveis a Guilherme III. Para além disso, fundou e incrementou o jornal periódico The Review quase sozinho, desenvolvendo um trabalho que viria a favorecer a afirmação dos famosos The Tatler e The Spectator.

Contudo, foi graças a Robinson Crusoe de 1719 que ficou famoso. Os críticos consideram geralmente que a forma moderna do romance nasceu com esse texto narrativo, que, partindo das memórias de alguns viajantes, nomeadamente do marinheiro escocês Alexander Selkirk, configura um relato cuja verdade depende sobretudo da acumulação de pormenores concretos.

Neste romance narra-se a história do único sobrevivente de um naufrágio que o isola numa ilha aparentemente deserta. Assim se figura o percurso de uma personagem que, tudo fazendo para conservar os valores da sua humanidade básica, afirmando-os sobre uma natureza hostil e frequentemente incompreensível, acaba por ser adoptada pela História das Ideias como um arquétipo dessa condição.

Em Moll Flanders de 1722, Daniel Defoe continuou a problematizar narrativamente os percursos de personagens solitárias e em crise. Uma outra obra significativa é A Journal of the Plague Year também de 1722, na qual constrói um relato de uma epidemia de peste com admirável e original realismo.

Adaptado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel_Defoe> Acesso em: 08 out. 2008.

Anexo 4 –

A menina e o barril
Júlio Emílio Braz

Ninguém sabe mais há quanto tempo aconteceu, mas conta-se na aldeia que numa certa ocasião havia entre nós uma jovem muito bonita. Ela e as amigas costumavam brincar na praia e por vezes passavam lá grande parte do dia. Numa dessas manhãs, no vaivém das ondas, encontraram uma bonita concha. Imaginando que poderiam encontrar outras tão ou mais bonitas do que aquela, passaram um bom tempo procurando-as. De tal maneira entregaram-se àquela tarefa que quando perceberam já se fazia noite e as primeiras estrelas brilhavam no céu.

Preocupadas, todas partiram de volta para a aldeia. No entanto no meio do caminho, a jovem lembrou-se da concha que deixara sobre algumas pedras e pediu às amigas que voltassem à praia com ela. Temendo os espíritos que costumavam vagar pela floresta com a chegada da noite, todas se recusaram. Teimosa e encantada com a beleza da concha, a jovem resolveu ir sozinha. Tinha medo da escuridão, era bem verdade, e, para afugentar seus temores, passou a cantar. Ao ver a praia, caminhou depressa para as pedras onde, segundo se lembrava bem, deixara a concha. No entanto, qual não foi a sua surpresa ao encontrar no lugar não a concha desejada, mas um duende, uma criatura pequena e de sorriso manhoso, que, ao vê-la, apressou-se em dizer:

- Você tem uma voz muito linda, menina...

Cante para mim!

- Minha concha... – A jovem, com medo, quis correr.

- Cante para mim e eu lhe digo onde está a sua concha.

Ainda assustada, mas igualmente interessada em reaver a bela concha, ela o atendeu.

- Chegue mais perto para que eu possa ouvir melhor – pediu o duende.

A jovem se aproximou e foi só se aproximar que ele, muito agilmente, agarrou-a e meteu-a dentro de um barril. Em vão, ela gritou, suplicou e chorou, pedindo que ele a soltasse. Presa e presa continuou.

Mais que depressa o duende colocou o barril nas costas e pôs-se a vagar de aldeia em aldeia, trocando uma refeição por um bocado de boa música. Era sempre assim: ele chegava à aldeia, fazia sua proposta e, aceita a proposta, batia no barril. Imediatamente, mesmo sem saber o que estava acontecendo, mas com medo do que o duende poderia fazer-lhe de ruim, a jovem punha-se a cantar.

Todos ficavam encantados com aquela voz melodiosa mas triste que emergia do barril. Aliás, o encantamento era tamanho que as pessoas ofereciam mais e mais comida para que ele não se fosse com o barril. O duende se enchia de comida até não poder mais e apenas as sobras ficavam para a jovem, isto é, quando havia sobras.

O duende continuou indo de um canto para o outro durante um certo tempo. Sempre com o barril nas costas e sempre tirando dele aquela música que encantava a todos e o empanturrava de comida. Certo dia, os dois, duende e barril, acabaram chegando à aldeia onde nascera e vivera a jovem prisioneira.

Desta vez, e como vinha acontecendo desde que colocara o barril sobre os ombros e começara a ir de aldeia em aldeia, não foi nem preciso fazer a proposta. As pessoas pediram-lhe para serem entretidas. Cheio de si e já antevendo uma farta refeição, o duende apressou-se em atendê-los. No entanto os pais da jovem estavam entre os que ouviam e, mal ela começou a cantar, eles reconheceram sua voz.

- É a nossa filha! – Disse a mãe, emocionada, a alegria dando lugar à preocupação. – Como vamos fazer para tirá-la daquele barril?

Rapidamente o pai teve a idéia de, como a aldeia cobrira o duende de comida para que ele não parasse a música, dar-lhe uma bebida bem forte. Assim fizeram com que bebesse até dormisse. Enquanto ele dormia os pais da jovem a salvaram e em seu lugar dentro do barril colocaram abelhas e formigas guerreiras, das mias ferozes que encontraram.

E lá se foi o duende sem de nada suspeitar, até que entrando na próxima aldeia e feita sua proposta, ele bateu no barril. Formigas e abelhas se lançaram furiosamente sobre a infeliz criatura e morderam, morderam, morderam. O duende fugiu para a mata e, depois disso, nem ele nem o barril foram vistos.

BRAZ, Júlio Emílio; DANSA, Salmo. **Lendas Negras: Histórias dos povos africanos.** São Paulo: Editora, 2006.

Sobre o autor *Júlio Emílio Braz*

O conto *A Menina e o Barril* é uma versão escrita por Júlio Emílio Braz, a partir de um conto africano de tradição oral. Nascido em abril de 1959, o autor é mineiro de Manhumirim. Aos cinco anos mudou-se para o Rio de Janeiro. É autodidata, aprendeu a ler sozinho revistas de terror a partir dos seis anos. A sua carreira de escritor começou por acaso. Perdeu o emprego quando um amigo que trabalhava em uma editora insistiu que Julio procurasse o editor das revistas de terror da Editora Vecchi e oferecesse seus trabalhos, o que deu certo e até hoje há histórias em quadrinhos publicadas em várias editoras brasileiras e em países como Bélgica, Cuba, EUA, França, Holanda e Portugal. Mais tarde passou a escrever livro de bolso de banguê-banguê com 39 diferentes pseudônimos. Ganhou em 1986 o prêmio Ângelo Agostini de melhor roteirista de quadrinhos e em 1988, publicou seu primeiro infanto-juvenil, *Saguairu*, pela Editora Atual, rendendo-lhe o prêmio Jabuti de autor revelação no ano de 1989. Publicou ainda 77 livros em 14 editoras diferentes, além de ter escrito roteiros para o humorístico Os Trapalhões, da TV Globo e algumas mininovelas para a televisão do Paraguai. Além disso, ganhou o prêmio *Austrian Children Book Award*, na Áustria, pela versão alemã do seu *Crianças na Escuridão (Kinder in Dunkel)*; e, pelo mesmo livro, o *Blue Cobra Award*, do *Swiss Institute for Children's Book*.

Adaptado de: <<http://www.moderna.com.br/catalogo/encartes/85-16-03512-3.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2008.

Anexo 5 –

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. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

- É sinistro.

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara 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. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro, descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.

- É você que estuda medicina? - perguntou soprando a fumaça na minha direção.

- Estudo direito. Medicina é ela.

A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.

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.

Minha prima voltou-se:

- Um caixote de ossos?

A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se 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 eram de adulto. De um anão.

- De um anão? é mesmo, a gente vê que já estão formados... Mas que maravilha, é raro a 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 ao 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. A peruca se deslocou ligeiramente. Solto uma baforada final: - Não deixem a porta aberta senão meu gato foge.

Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.

Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, preendi na parede, com durex, uma gravura de Grassman e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a

lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola. O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena tibia que ela tirou de dentro do caixotinho. Examinou-a. Tirou uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.

- Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.

Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até de madrugada e depois fazia sua ceia. Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.

- 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 louro 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.

- Está debaixo dela - disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico. - Preto de formiga. Me dá o vidro de álcool.

- Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.

- Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse. Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vem fuçar aqui.

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. Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro. Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.

- Esquisito. Muito esquisito.

- O quê?

- 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 uma 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 levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada. Deixei-a sumir numa fresta do assoalho.

Voltei a sonhar aflitivamente mas dessa vez foi o antigo pesadelo em torno dos exames, o professor fazendo uma pergunta atrás da outra e eu muda diante do único ponto que não tinha estudado. 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, a 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. Achei-a tão abatida que carreguei no sal da omelete, tinha a pressão baixa. Comemos num silêncio voraz. Então me lembrei:

- 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.

- Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.

Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, mas seria bolor? Não me parecia um cheiro assim inocente, quis chamar a atenção da minha prima para esse aspecto mas estava tão deprimida que achei melhor ficar quieta. Espargi água-de-colônia flor de maçã por todo o quarto (e se ele cheirasse como um pomar?) e fui deitar cedo. Tive o segundo tipo de sonho que competia nas repetições com o sonho da prova oral: nele, eu marcava encontro com dois namorados ao mesmo tempo. 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 de 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 pra 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 trançando lá dentro, lógico, mas não foi isso o que quase 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?

Ela ficou pensativa. Comecei a tremer de frio, peguei uma ponta do seu cobertor. Cobri meu urso com o lençol.

- Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que já 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?

Ficamos olhando a trilha rapidíssima, tão apertada que nela não caberia sequer um grão de poeira. Pulei-a com o maior cuidado quando fui esquentar o chá. Uma formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos. Comecei a rir e tanto que se o chão não estivesse ocupado, rolaria por ali de tanto rir. 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 essa noite, um colega tinha se casado e teve festa. Vim animada, com vontade de cantar, passei da conta. Só na escada é que me lembrei: o anão. Minha prima arrastara a mesa para a porta e estudava com o bule fumegando no fogareiro.

- 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.

Apertei entre as mãos a cabeça dolorida.

- Estão aí?

Ela falava num tom miúdo como se uma formiguinha falasse com sua voz.

- Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta. Quando acordei, a trilha já estava em plena. Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava...

- Que foi? Fala depressa, o que foi?

Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.

- 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 que 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 que 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.

Sobre a autora
Lygia Fagundes Telles

Lygia Fagundes Telles nasceu na capital paulista, em 19 de abril de 1923. No Instituto de Educação de Campos foi aluna do professor Silveira Bueno de quem recebeu os primeiros incentivos para a carreira literária. Formada em Educação Física, estudou na Faculdade de Direito de São Paulo onde participou ativamente da vida literária universitária, integrando a comissão de redação das revistas *Arcádia* e *XI de Agosto*. Como funcionária pública, veio a ser Procuradora do Estado. Foi presidente da Fundação Cinemateca Brasileira em São Paulo durante quatro anos e também vice-presidente da União Brasileira de Escritores. Acostumou-se a ouvir histórias contadas pelas pajens e por outras crianças. Em pouco tempo, começou a criar seus próprios contos e, em 1931, já alfabetizada, escreveu nas últimas páginas de seus cadernos escolares as histórias que iria contar nas rodas domésticas. As primeiras narrativas que ouviu falavam de temas aterrorizantes, com mulas-sem-cabeça, lobisomens e tempestades. Em 1949, seu volume de contos *O Cacto vermelho* recebeu o Prêmio Afonso Arinos da Academia Brasileira de Letras. Segundo o professor Antônio Cândido, seu romance *Ciranda de Pedra*, publicado em 1954, seria o marco da sua maturidade intelectual. Sua obra tem merecido a melhor crítica no Brasil e no exterior, com livros publicados com grande sucesso. A presença de Lygia Fagundes Telles na vida literária brasileira é constante também pela sua participação em congressos, debates e seminários.

Adaptado de: TELLES, L. F. **Os melhores contos**. 5.ed. São Paulo: Global, 1988.