

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANTONIA MIKELCE SOUZA DA SILVA

**A SELEÇÃO LEXICAL COMO RECURSO DA MANUTENÇÃO TEMÁTICA NA
PRODUÇÃO DE CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO**

RIO BRANCO

2020

ANTONIA MIKELCE SOUZA DA SILVA

**A SELEÇÃO LEXICAL COMO RECURSO DA MANUTENÇÃO TEMÁTICA NA
PRODUÇÃO DE CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Rosane Garcia Silva

RIO BRANCO

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- S586e Silva, Antonia Mikelce Souza da, 1977 -
A seleção lexical como recurso da manutenção temática na produção de contos de assombração / Antonia Mikelce Souza da Silva; Orientadora: Dr^a. Rosane Garcia Silva. -2020.
142 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Rio Branco, 2020.
Inclui referências bibliográficas e anexo.
1. Ensino. 2. Produção textual. 3. Conto de assombração. I. Silva, Rosane Garcia. (Orientadora). II. Título.

CDD: 407

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANTONIA MIKELCE SOUZA DA SILVA

A seleção lexical como recurso da manutenção temática
na produção de contos de assombração

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva
(Orientadora – Universidade Federal do Acre)

Profa. Dra. Dulce Cassol Tagliani
(Membro Externo – Universidade Federal do Rio Grande)

Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha
(Membro Interno – Universidade Federal do Acre)

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
(Suplente – Universidade Federal do Acre)

RIO BRANCO
2020

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos,
esperança de dias futuros
em que a palavra
seja a melhor ponte
para a paz e o amor.

Aos meus professores,
que cultivaram em mim
a semente da fé na educação
e o amor pelo ensino
da Língua e da Literatura.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sempre, a Deus, ao Seu Espírito Motivador, que me concedeu ânimo, inteligência, ciência e perseverança, para concretizar esta dissertação.

À minha família, e de modo especial, ao meu esposo Gene Araújo e a minha tia Apolônia, pela paciência e pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos, em particular, à minha querida amiga Vera Diniz, por enxergar em mim possibilidades e sempre acreditar em meu trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosane Garcia Silva, pelo direcionamento tão eficaz e pela persistência em crer nesta pesquisa.

À banca examinadora, pelas significativas contribuições a esta dissertação.

À Universidade Federal do Acre e ao Programa de Pós Graduação Profissional em Letras, pela grande oportunidade dada a mim e a tantos outros professores da rede pública.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro oferecido a esta pesquisa.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavagem, molham a roupa suja na beira da lagoa ou riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais, até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas penduram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

(Graciliano Ramos, Revista Globo, nº 473, 1948)

RESUMO

Em consonância com um dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o presente estudo visa contribuir com proposições metodológicas viáveis ao ensino da composição e da produção textual do gênero conto de assombração, previsto nos referenciais curriculares locais para as séries iniciais. No intento de superar limitações no ensino de competências textuais nesse nível de escolaridade, idealizou-se a proposta de uma sequência didática contemplando atividades de leitura, de oralidade e de retextualização de narrativas orais da comunidade. Paralelamente a essas atividades, investiu-se na análise de aspectos que compõem a textualidade do gênero, com foco no recurso da seleção lexical com vista à manutenção temática. O embasamento teórico das proposições fundamenta-se em premissas referentes à Linguística Textual, à teoria histórico-cultural da aprendizagem; aos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999); ao modelo procedimental de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004); à proposta de retextualização sugerida por Marcuschi (2010); à caracterização composicional do conto assinalada por Poe (2004) e por Lovecraft (1987); ao estudo dos princípios de textualidade, da coesão e da coerência, bem como do recurso de seleção lexical para fins da manutenção temática, segundo Koch (2013; 2018), Marcuschi (2008) e Antunes (2012). Quanto à metodologia, a pesquisa configura-se em abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com procedimentos combinados de estudo de caso e de análise documental, para a qual se elege o recorte longitudinal, dada a considerável quantidade de textos resultantes do processo de produção textual. Ratifica-se, pelos resultados demonstrados na presente experiência de ensino, a capacidade dos alunos de séries iniciais em produzir textos escritos com notável adequação linguístico-textual, mediante a intervenção docente planejada, que desempenhe adequada transposição didática dos conhecimentos.

Palavras-chave: Ensino. Produção textual. Conto de assombração. Seleção lexical. PROFLETRAS.

ABSTRACT

In accordance with one of the objectives of the Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS), this study aims to contribute to methodological propositions viable to the teaching of composition and textual production of the genre haunting tale, foreseen in the local curricular references for the first school years. The aim of this study was to develop a didactic sequence with activities of reading, orality and retextualization of oral narratives of the community. In parallel with these activities, investments were made in analysis of aspects that make up the textuality of the genre, focusing on the use of lexical selection with a view to thematic maintenance. The theoretical basis of the propositions is based on premises referring to Text linguistics; to the historical-cultural theory of learning; to the assumptions of Bronckart's sociodiscursive interactionism (1999); to the procedural model of didactic sequence of Schneuwly and Dolz (2004); to the proposal of retextualization suggested by Marcuschi (2010); to the compositional characterization of the tale pointed out by Poe (2004) and by Lovecraft (1987); to the study of the principles of textuality, cohesion and coherence, as well as the lexical selection resource for the purposes of thematic maintenance, according to Koch (2013; 2018), Marcuschi (2008) and Antunes (2012). As for the methodology, the research consists of a qualitative approach, of an applied nature, with combined procedures of case study and documentary analysis, for which the longitudinal cut is chosen, given the considerable amount of texts resulting from the textual production process. Based on the results demonstrated in the present teaching experience, the ability of students in the initial grades to produce written texts with remarkable linguistic-textual adequacy is confirmed, through planned teaching intervention, which performs an appropriate didactic transposition of knowledge.

Keywords: Teaching. Text production. Haunting tale. Lexical selection. PROFLETRAS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização geral da Sequência Didática “Do Reconto ao conto: Atividades de retextualização de narrativas de assombração”.....	59
Quadro 2	Esquema de seleção lexical básica da produção inicial: dupla 1	91
Quadro 3	Seleção lexical por associação ao tema da produção inicial: dupla 1.....	92
Quadro 4	Esquema de seleção lexical básica da produção inicial: dupla 2	94
Quadro 5	Representação da seleção lexical via associação semântica da produção inicial: dupla 2.....	94
Quadro 6	Seleção lexical por associação ao tema da produção inicial: dupla 2.....	95
Quadro 7	Esquema de seleção lexical básica da produção intermediária: dupla 1.....	99
Quadro 8	Seleção lexical por associação ao tema da produção intermediária: dupla 1.....	100
Quadro 9	Esquema de seleção lexical básica da produção intermediária: dupla 2.....	103
Quadro 10	Exemplificação da seleção lexical via associação semântica da produção intermediária: dupla 2.....	103
Quadro 11	Seleção lexical por associação ao tema da produção intermediária: dupla 2.....	104
Quadro 12	Esquema de seleção lexical básica da produção final: dupla 1...	108
Quadro 13	Seleção lexical por associação ao tema da produção final: dupla 1.....	110
Quadro 14	Esquema de seleção lexical básica da produção final: dupla 2...	113
Quadro 15	Seleção lexical por associação ao tema da produção final: dupla 2.....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema de distribuição dos princípios gerais da textualidade..	44
Figura 2	A propriedade da coesão: relações, procedimentos e recursos..	47
Figura 3	Ativação dos conhecimentos prévios e elaboração coletiva do plano de atividades.....	61
Figura 4	Contação de histórias por membros da comunidade externa.....	62
Figura 5	Agrupamento produtivo para a atividade textual e apresentação das histórias escritas na primeira versão.....	64
Figura 6	Aula de leitura compartilhada e atividade lúdica de leitura colaborativa – jogo de pistas.....	66
Figura 7	Atividade de análise de elementos da narrativa e Dupla em atividade de análise da estrutura do próprio texto.....	69
Figura 8	Leitura dramatizada de conto, caixas para a atividade de análise de termos no conto de assombração e Apresentação da atividade “Recolhendo termos nas caixinhas”.....	72
Figura 9	Exemplo de corrente de palavras.....	74
Figura 10	Atividade de análise linguística com lápis de cor e Jogo de comparação vocabular.....	77
Figura 11	Atividade Quebra-cabeça de conto e Gincana de encadeamento coerente do texto.....	80
Figura 12	“O que não pode faltar no conto de assombração” e “Revisão coletiva de texto.....	83
Figura 13	Atendimento no contraturno para a edição dos textos.....	86
Figura 14	Publicação e divulgação dos contos: Tarde de autógrafos.....	87
Figura 15	Registro da produção inicial da dupla 1.....	90
Figura 16	Registro da produção inicial da dupla 2.....	93
Figura 17	Registro da versão intermediária: dupla 1.....	97
Figura 18	Registro da versão intermediária: dupla 2.....	101
Figura 19	Registro da versão editada da produção final: dupla 1.....	105
Figura 20	Registro da produção final: dupla 2.....	111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1	A BNCC E AS ATUAIS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	20
2.2	A INFLUÊNCIA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	24
2.3	O MODELO PROCEDIMENTAL DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	26
2.4	A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ATIVIDADE TEXTUAL.....	28
2.5	O ENSINO EM TORNO DA NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL.....	29
2.6	O CONTO DE ASSOMBRAÇÃO – INTENÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA E PRODUÇÃO DE SENTIDO	34
2.7	A CORRELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E A SELEÇÃO LEXICAL.....	38
2.8	A COMPOSIÇÃO DOS SENTIDOS VIA PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE.....	43
2.8.1	A coesão e a coerência na composição da unidade de sentido.....	45
2.8.2	A construção do sentido no texto via seleção lexical	47
2.8.3	A seleção lexical no escopo da manutenção temática.....	48
3	METODOLOGIA.....	50
3.1	QUANTO À ABORDAGEM.....	50
3.2	QUANTO À NATUREZA.....	51
3.3	QUANTO AOS PROCEDIMENTOS.....	52
3.4	QUANTO AOS OBJETIVOS.....	52
3.5	QUANTO AO RECORTE LONGITUDINAL.....	54
3.6	CONTEXTO DA PESQUISA.....	55
3.6.2	Identificação dos sujeitos.....	57
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	58
4.1	DELINEAMENTO DE ETAPAS E MÓDULOS DA PROPOSTA...	58
4.1.1	Módulo I: Apresentação da proposta.....	60
4.1.2	Módulo II: reconto de histórias da comunidade.....	61
4.1.3	Módulo III: primeiros registros.....	63
4.1.4	Módulo IV: conhecendo mais sobre a estrutura narrativa	65
4.1.4.1	Módulo IV: 1ª etapa: Leitura colaborativa: estratégias para a compreensão do texto.....	65
4.1.4.2	Módulo IV: 2ª etapa: Análise de elementos constituintes da narrativa.....	67
4.1.4.3	Módulo IV: 3ª etapa: Análise da estrutura do enredo.....	69
4.1.4.4	Módulo IV: 4ª etapa: Avaliação do enredo do próprio texto.....	70
4.1.5	Módulo V: estudando a composição lexical característica do fantástico sobrenatural.....	71
4.1.5.1	Módulo V: 1ª etapa: leitura e análise lexical do conto “O Caipora, o pai-do-mato”.....	71

4.1.5.2	Módulo V: 2ª etapa: Estudo do léxico na composição da unidade de sentido (Parte 1).....	73
4.1.5.2.1	Módulo V: 2ª etapa: Estudo do léxico na composição da unidade de sentido (Parte 2).....	74
4.1.5.3	Módulo V: 3ª etapa – Mapeando as pistas lexicais da composição temática.....	74
4.1.5.4	Módulo V: 4ª etapa – Gincana – o efeito de sentido da onomatopeia.....	75
4.1.5.5	Módulo V: 5ª etapa - Jogo de comparação vocabular: as escolhas lexicais no conto “O baile do caixeiro viajante”.....	76
4.1.6	Módulo VI: avançando na produção do conto.....	78
4.1.7	Módulo VII: a seleção lexical na composição do plano global da narrativa de assombração.....	79
4.1.8	Módulo VIII: retomando características da narrativa de assombração.....	80
4.1.8.1	Módulo VIII: 1ª etapa: Comparação entre textos do mesmo gênero.....	80
4.1.8.2	Módulo VIII: 2ª etapa: “O que não pode faltar no conto de assombração”.....	80
4.1.8.3	Módulo VIII: 3ª etapa: Revisando coletivamente um texto.....	81
4.1.9	Módulo IX: produzindo a versão final.....	83
4.1.9.1	Módulo IX: 1ª etapa: Adaptação aos aspectos estilísticos e composicionais do gênero.....	83
4.1.9.2	Módulo IX: 2ª etapa: Retomada do contexto de produção.....	84
4.1.10	Módulo X: preparando o texto para publicação.....	85
4.1.10.1	Módulo X: 1ª etapa: Revisão final e edição do texto.....	85
4.1.10.2	Módulo X: 2ª etapa: Publicação e divulgação do livro.....	86
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	88
5.1	ANÁLISE DE AMOSTRAS DA PRODUÇÃO INICIAL.....	90
5.1.1	Registro da produção inicial da dupla 1 e estudo da seleção lexical: “A freira do porão”.....	90
5.1.2	Registro da produção inicial da dupla 2 e estudo da seleção lexical: “Um pedido às almas”.....	93
5.2	ANÁLISE DE AMOSTRAS DA PRODUÇÃO INTERMEDIÁRIA... 96	96
5.2.1	Registro da produção intermediária da dupla 1 e estudo da seleção lexical: “A freira do porão”.....	97
5.2.2	Registro da produção intermediária da dupla 2 e estudo da seleção lexical: “Um pedido às almas”.....	101
5.3	ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL.....	105
5.3.1	Registro da produção final da dupla 1 e estudo da seleção lexical: “A freira do porão”.....	105
5.3.2	Registro da produção final da dupla 2 e estudo da seleção lexical: “Um pedido às almas”.....	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	120
	ANEXO A – Módulo 4 (1ª etapa).....	125

ANEXO B – Módulo 4 (1ª etapa).....	127
ANEXO C – Módulo 4 (3ª etapa).....	129
ANEXO D – Módulo 4 (3ª etapa).....	130
ANEXO E – Módulo 5 (1ª etapa).....	131
ANEXO F – Módulo 5 (3ª etapa).....	132
ANEXO G – Módulo 5 (5ª etapa).....	133
ANEXO H – Módulo 5 (5ª etapa).....	135
ANEXO I – Módulo 7.....	137
ANEXO J – Módulo 7.....	138
ANEXO K – Módulo 7.....	139
ANEXO L – Módulo 8 (1ª etapa).....	141
ANEXO M – Termo de autorização de uso de imagem.....	142

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, o ensino de língua portuguesa no Brasil tem experimentado um processo de significativas mudanças nas concepções que o norteiam (BRASIL, 1997). Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares do Estado do Acre e a recém-homologada Base Nacional Comum Curricular, que normatizam e orientam a composição curricular da área no ensino fundamental, passaram a destacar a necessidade de um trabalho de ensino e aprendizagem na perspectiva do letramento, no qual o estudo dos gêneros textuais comumente utilizados nas práticas sociais de linguagem se consolida como objeto de ensino, como conteúdo programático. Consequentemente, decorreu dessa mudança uma transformação nuclear no ensino da língua materna: a ressystematização não somente no plano conceitual ou curricular, mas especialmente no contexto metodológico.

As novas proposições curriculares trouxeram aos docentes da área novos desafios. Conteúdos programáticos que antes eram direcionados ao ensino exclusivo da gramática normativa e descritiva já não correspondem às expectativas de aprendizagem contemporâneas. Tais propostas inovadoras passaram a redefinir (embora no plano teórico) conteúdos mais específicos dos referenciais curriculares de Língua Portuguesa, enfatizando o estudo de aspectos que compõem a textualidade e o sentido global do texto. Nesse rol, entra a referência à coesão e à coerência, cujos recursos não mais se limitam a conteúdos gramaticais prescritos pela tradição escolar, mas aludem a diferentes relações e procedimentos – inclusive estabelecidas por escolhas lexicais – que precisam ser ensinados sistematicamente para ampliar capacidades linguísticas e textuais dos alunos.

O planejamento e o desenvolvimento de exercícios, comumente descontextualizados da prática sociocomunicativa, também já não atendem às novas demandas de ensino e aprendizagem da língua materna, tampouco lhes atendem os procedimentos habituais para encaminhar a produção, a avaliação e a revisão dos textos. Procedimentos estes direcionados tradicionalmente à supervalorização de aspectos da superfície textual, como a ortografia, a norma gramatical e a organização estética, em detrimento de aspectos essenciais à textualidade. Ocorre que, como constata Rodrigues (2000, p. 208), “as novas propostas teórico-metodológicas, centradas nas funções sociodiscursivas da escrita e nas condições de produção [...]

redimensionam o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita no contexto escolar”. Situação que, na prática, acarretou consequências diretas para a ação docente, instituindo a necessidade de uma reformulação sem precedentes dos métodos de ensino da linguagem.

No entanto, se por um lado há nos referenciais curriculares o imperativo de uma emergencial transformação na prática docente sobre o ensino de leitura, de análise linguística e de produção de textos; por outro, não verificamos nos mesmos referenciais propostas metodológicas claras, que sirvam ao propósito de capacitar o aluno à construção da textualidade, de modo que se cumpra com a intenção específica de dado gênero.

De modo algum, pretendemos ocultar os inúmeros esforços docentes na tentativa de desenvolver ações bem-sucedidas no ensino da língua materna em suas diversas possibilidades de uso social. Entretanto, não se pode negar a constatação de que ocorrem em igual proporção muitos equívocos e entraves nos procedimentos adotados, especialmente no que se refere à instrução fundamentada na noção de gêneros textuais.

A questão é que, embora as novas concepções didático-pedagógicas, centradas na valorização das práticas sociais de comunicação, tenham passado a ser valorizadas tanto no ambiente acadêmico quanto no interior das escolas, ainda constituem uma demanda desafiadora aos docentes da área. Os contínuos resultados insatisfatórios constatados nas avaliações externas, bem como a improficiência verificada nas produções cotidianas dos alunos do nível fundamental podem constituir indicadores não apenas de déficit na apropriação de competências de compreensão e de produção textual; mas, antes de tudo, de fragilidades no tratamento didático atribuído aos conteúdos.

Por lidar com as diversas problemáticas do ensino de Língua Portuguesa há mais de vinte anos, temos vivenciado esse processo de mudanças e nos inquietado com as incoerências geradas à nossa prática: se por um lado compreendemos e concordamos com a necessidade de pautar o ensino de linguagem nas práticas comunicativas de uso social; por outro, falta-nos clareza metodológica para realizar a adequada transposição didática dos conhecimentos que cercam essas práticas.

A priori, justificamos a importância de sustentar esta pesquisa, pela relevância profissional que evidencia, uma vez que pretende contribuir para redirecionar proposições metodológicas ao ensino de aspectos que formam a textualidade de um

gênero – conto de assombração – previsto na atual proposta curricular das secretarias de educação do Acre para as séries iniciais. Ratificamos, portanto, a necessidade desse estudo diante das dificuldades inerentes à nossa prática docente e, possivelmente, à de outros professores, que compartilham das mesmas inquietações pedagógicas quanto à definição de atividades que contribuam de fato para o desenvolvimento de habilidades de produção, especialmente, da construção da textualidade, da unidade de sentido.

Destacamos ainda que, por manifestar caráter prospectivo, a pesquisa que embasou essa dissertação possui também relevância acadêmica, não por oferecer um “modelo” de prática que solucione toda a problemática que ora apresentamos, mas por se pautar em investigação de possibilidades interventivas com vista à eficácia do desenvolvimento da expressão textual dos alunos.

Em decorrência das dúvidas pedagógicas acerca do trabalho com o gênero, emergiu o problema: Seria possível desenvolver a capacidade de construção da unidade de sentido na produção de contos de assombração por alunos das séries iniciais, a partir do estudo de aspectos estruturais, lexicais e semânticos do gênero?

A decisão por essa via de investigação resultou na configuração de um objetivo basilar da pesquisa desenvolvida em uma turma do quinto ano da Escola de Ensino Fundamental Eliziário Távora, em Sena Madureira - Acre: Contribuir com proposições metodológicas favoráveis ao ensino da produção de contos de assombração, dando ênfase à seleção lexical como recurso válido para a manutenção da unidade temática de textos do gênero.

Para possibilitar tal ação, definimos como pretensões específicas:

(a) planejar e executar uma proposta de intervenção didática, pautada no modelo procedimental de sequência didática desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004);

(b) diagnosticar as necessidades de aprendizagem da turma em relação às especificidades linguísticas do gênero com foco na sequencialidade narrativa e do uso da seleção lexical como recurso coesivo;

(c) valorizar e retextualizar narrativas de assombração da tradição oral da comunidade local;

(d) promover a transposição didática sobre a seleção lexical como recurso para estabelecer coesão, coerência e manutenção temática na produção de contos de assombração;

- (e) analisar amostras do processo de apropriação do recurso de seleção lexical pela turma, pelo método de recorte longitudinal em produções de duas duplas;
- (f) organizar, publicar e divulgar um livro com os textos finais da turma.

Nesse sentido, optamos pelo emprego da retextualização, (processo cujo esclarecimento se situa na seção 2.4), como uma das estratégias para motivar a produção, em razão do processo de escrita ter fundado seu ponto de partida em narrativas de assombração da tradição oral da comunidade. Essa opção procedimental deve-se, primeiro, ao pretexto de favorecer a estruturação processual e progressiva de atividades didáticas, com vistas à apropriação de aspectos semânticos, estilísticos e organizacionais do gênero que contribuam para o aprimoramento das produções; segundo, por promover a valorização de práticas comunicativas comuns no grupo social ao qual os alunos pertencem.

Desse modo, visando a uma definição mais objetiva de ações metodológicas que facilitem a progressão lógica dos conteúdos e que sejam, simultaneamente, motivadoras e reguladoras do processo de produção escrita, objetivamos comprovar as hipóteses ativas na pesquisa. Uma comprovação que se baseia em um conjunto de atividades, cuja persistência na articulação entre conhecimentos linguísticos e contextuais resulta em um considerável período de planejamento e de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas voltadas para as práticas de linguagem definidas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC.

Interessa-nos, portanto, demonstrar, na contramão das inúmeras críticas ao desempenho do ensino e aprendizagem da língua materna na escola pública de ensino fundamental, que os alunos do 5º ano do ensino fundamental sejam capazes de se apropriar de aspectos composicionais (estilo, conteúdo temático e estrutura) de um gênero da cultura literária, para produzir textos escritos que atendam às necessidades sociocomunicativas vigentes. Reconhecemos, contudo, uma necessidade incondicional na atuação docente: de que esta seja efetivada de forma consciente, intencional, planejada e que cumpra a mediação imperativa do ensino, com a adequada seleção e transposição didática dos conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento do complexo processo de escrita.

Com vista a demonstrar a abordagem temática e propositiva da presente dissertação, resumiremos aqui o teor dos próximos capítulos.

No segundo capítulo, são defendidas as principais concepções teóricas que embasam a presente dissertação. A seção 2.1 destaca a relevância das atuais

proposições de documentos norteadores do ensino da língua materna, tais como a Base Nacional Comum Curricular e os PCN. Em vista disso, defende-se nos subcapítulos seguintes: (2.2) a contribuição da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky ao trabalho colaborativo de leitura e produção textual na escola; (2.3) a configuração de planejamento de aulas conforme o modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004); (2.4) a retextualização como atividade estratégica de produção de texto com a qual se conquista a escrita por sua base em textos orais; (2.5) a ênfase à perspectiva funcionalista em que os gêneros textuais são considerados como objetos de ensino e valorizados em contexto sociocomunicativo; (2.6) as particularidades do conto de assombração quanto à configuração da unidade semântica e de sua intenção sociocomunicativa; (2.7) as condições didáticas de produção e sua correlação com a seleção lexical; e (2.8) a importância dos critérios de textualidade para o desenvolvimento do processo de produção textual, para o qual se focaliza o recurso de coesão e coerência via seleção lexical para a manutenção temática.

O terceiro capítulo expõe a disposição metodológica da pesquisa, identificando características da abordagem, da natureza, dos procedimentos, dos objetivos e do contexto da pesquisa, em que se informará sobre os sujeitos e os dados que sustentaram a base da análise longitudinal.

O quarto capítulo traz como conteúdo a proposta de intervenção, com o delineamento, em relato, de toda a sequência didática desenvolvida em classe. Para cumprir esse intuito, são apresentados dez módulos em que foram organizados os conteúdos e suas respectivas etapas de desenvolvimento, com projeção de objetivos e de atividades.

No quinto capítulo, trataremos da análise dos dados qualitativos de amostras das produções de duas duplas, estabelecendo uma comparação entre os textos produzidos em diferentes etapas, bem como avaliando os resultados obtidos em cada uma das versões e etapas.

Finalmente, o sexto capítulo destina-se às considerações finais, em que recuperaremos todo o percurso desenvolvido durante a pesquisa, no intuito de discorrer uma reflexão acerca das ações nela empenhadas, dos resultados obtidos e das dificuldades enfrentadas na realização do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tal como em explicitação prévia e em consenso aos preceitos teórico-metodológicos centrais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos demais documentos que norteiam o currículo do componente Língua Portuguesa, defende-se aqui o ensino de linguagem pautado na perspectiva do texto. Defesa esta que se alinha aos estudos centrados em aspectos mais funcionais e contextuais no uso da língua, mais próximos das perspectivas funcionalistas e da Linguística Textual, vastamente difundidas no âmbito educacional nas últimas décadas.

Embora pareça redundante ou desperte pouca surpresa para os estudos acadêmicos, dadas as reiteradas pesquisas existentes na área, a proposição do ensino pelo texto, ou melhor, pelo contexto dos gêneros textuais, tem representado motivo de grande inquietação à docência da língua materna. Isso porque no cotidiano da sala de aula as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no que se refere à prática comunicativa, ao ensino e à aprendizagem do texto, não se esgotaram.

As dificuldades mencionadas aqui se referem tanto às limitações didático-metodológicas do professor, quanto às constatações do histórico problema com as parcas habilidades em compreensão leitora e, principalmente, em produção textual dos alunos da educação básica. Não nos interessa culpabilizar a escola ou os professores pelos problemas educacionais vigentes; mas, no intuito de justificar a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico para que a educação linguística em âmbito escolar possa de fato cumprir seus objetivos, rememoramos a importância dada habitualmente a práticas de escrita limitadas à finalidade meramente escolar, desprovidas de um contexto sociocomunicativo, ou ao uso do texto como pretexto para a exemplificação de ocorrências gramaticais. Também não podemos ignorar os inúmeros equívocos no processo de revisão e correção do que é produzido em sala de aula, que muito mais se restringe a apontar falhas da superfície do texto do que a orientar os aspectos que merecem, verdadeiramente, atenção na constituição textual.

Quando se trata do ensino voltado ao teor lexical na perspectiva da textualidade, a situação parece ainda menos favorável. Como reflete Antunes (2012), além de ser um estudo tradicionalmente negligenciado em virtude da hegemonia do ensino da gramática, há uma tendência clássica em estudar as palavras isoladas do

texto, em listas ou frases soltas. Nesses casos, é comum não se levar em conta as relações semânticas estabelecidas entre as palavras na e para a sequência textual, o que caminha na contramão de nossa defesa: que se guia pela importância que as escolhas lexicais exercem na composição da textualidade e, conseqüentemente, constituem um teor de análise relevante ao ensino de produção textual.

É notada, atualmente, a grande inquietação da escola e dos professores em corresponderem às exigências das demandas institucional e social no que se refere ao desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, no entanto essa inquietação, de modo geral, ainda não se efetivou em progressos eficazes nas práticas de ensino. Especula-se muito sobre o estudo dos gêneros textuais, mas impera a dúvida: Esse estudo está se desenvolvendo de modo a possibilitar a aquisição de competências e habilidades de comunicação oral e escrita? Além do estudo habitual da estrutura do gênero textual, que elementos peculiares precisam ser também explorados na perspectiva da textualidade, para que superemos as dificuldades no desempenho textual? A escolha lexical que compõe o conteúdo temático não seria um importante elemento a ser estudado para esse fim?

Nesse contexto, emergem outras questões: por constituírem apenas um norteamento metodológico, as propostas indicadas nos referenciais curriculares não são suficientemente claras aos professores do primeiro nível da educação básica, nem indicam, de forma sequenciada e progressiva, como possibilitar a apropriação de capacidades linguístico-textuais, que sirvam ao propósito da produção dos gêneros previstos. Tampouco, encontram-se facilmente materiais didáticos disponíveis, livros ou manuais que possam instruir de forma mais objetiva os professores nesse novo percurso pedagógico. Por essa razão, reiteramos como prioridade um estudo *in situ* de proposições metodológicas que contribuam para a superação das limitações observadas no âmbito do ensino da produção textual e dos princípios de textualidade¹ que lhe são peculiares.

Assim, na busca por uma melhor compreensão do contexto didático-pedagógico que hoje define o ensino da linguagem no ensino fundamental, mantendo interesse na forma de intervenção e de transposição didática que precisa ser desenvolvida para favorecer a produção textual de gênero do campo artístico-literário

¹ Refere-se ao que Beaugrande e Dressler (1981) definiram como o que faz com que um texto seja um texto: são sete os primeiros princípios elencados pelos autores: coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade e intencionalidade.

por alunos do quinto ano, propomos neste capítulo apresentar as principais concepções teóricas que embasam a presente dissertação.

Para tanto, elencamos aqui alguns tópicos estreitamente relacionados ao problema em foco, aos objetivos da pesquisa e à proposta de intervenção que fundamentam esse trabalho: (a) a Base Nacional Comum Curricular e as atuais perspectivas para o ensino de produção textual; (b) o processo de ensino e aprendizagem de produção textual sob a influência da perspectiva sociointeracionista; (c) a retextualização como prática de ensino e aprendizagem de produção oral e escrita; (d) a proposta procedimental de sequência didática; (e) o ensino em torno do gênero; (f) as características do conto de assombração e suas intenções sociocomunicativas; (g) o ensino de análise e produção textual pautado em procedimentos e recursos de textualidade; (h) a produção de sentido no texto via seleção lexical; (i) a relação entre a seleção lexical e a manutenção temática.

2.1 A BNCC E AS ATUAIS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Desde o final da década de 90, quando houve a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja proposta se fundamentava em novos modelos de configuração curricular e em orientações pedagógicas inéditas para as escolas, estreou-se um “processo de transformação de ideias que, nas últimas três décadas, têm circulado na escola e funcionado para a prática dos professores das séries iniciais” (BRASIL, 1997, p. 20).

Em consonância com as concepções teórico-pedagógicas dos PCN – os quais receberam contribuições de diversas áreas, como a psicolinguística, a sociolinguística, a pragmática, a gramática textual, a semiótica e a teoria do discurso (BRASIL, 1997) – as atuais Orientações Curriculares do Estado do Acre indicadas para o ensino de Língua Portuguesa no nível fundamental assinalam a necessidade de um trabalho didático voltado para a prática de leitura, oralidade, análise linguística e produção apoiada no estudo dos gêneros textuais. Nesses documentos, destaca-se como trabalho central o aprofundamento de “possibilidades de uso da linguagem oral e escrita e dos conhecimentos linguísticos que contribuem para tanto, oferecendo condições para que cada criança possa desenvolver, cada vez mais, sua autonomia como usuária da língua” (ACRE, 2009, p. 23).

Em acordo com a proposição disposta nos PCN de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos, o foco das atividades escolares de estudo da língua precisa estar contextualizado em textos de diferentes gêneros, ressaltando-se que “o trabalho com a produção textual tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47-48). De modo consonante, no mais contemporâneo documento homologado para normatizar o ensino no Brasil – a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC – adota-se uma perspectiva de linguagem semelhante à dos documentos curriculares anteriores, explicitamente indicada no próprio conteúdo da Base:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65)

Constatamos no atual documento que o texto mais uma vez ocupa o centro das atividades didáticas, na definição dos conteúdos, das habilidades e dos objetivos de ensino e aprendizagem da linguagem, relevando-se o estudo a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais e dos diversos tipos de atividades comunicativas. Concomitantemente, clarifica-se a orientação de que os conhecimentos sobre os gêneros, sobre aspectos linguísticos, inclusive da norma padrão, e sobre as diferentes linguagens precisam ser favoráveis ao desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e do tratamento das linguagens, além de servir para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas significativas de comunicação (BRASIL, 2017).

Tal instrução nos aponta, em caráter mais específico, a necessidade de considerar a produção oral e escrita, não só como eixo de organização curricular, mas como prática de linguagem, um objeto de ensino com o qual a escola deve assumir grande compromisso. E, além disso, comprometer-se a aliar o estudo dos aspectos que envolvem a linguagem configurada em textos (orais ou escritos) à própria composição textual, em respeito ao seu estilo, conteúdo temático, organização composicional e todos os aspectos que cercam a textualidade, como, por exemplo, o teor lexical/semântico que lhe pode ser característico.

Nesse ponto, a orientação da versão homologada da BNCC (BRASIL, 2017) distingue-se por adquirir um caráter ainda mais dinâmico, ao propor que os já

conhecidos eixos da Matriz Curricular de Língua Portuguesa – oralidade/produção de texto/leitura/literatura/conhecimentos linguísticos e gramaticais – passem a ser definidos como práticas de linguagem: prática de oralidade, prática de leitura, prática de análise linguístico/semiótica² e prática de produção de textos. Na verdade, a mudança na terminologia intenta um entendimento da integração que existe entre essas práticas nas diferentes situações de comunicação do cotidiano, por isso precisam ser compreendidas e trabalhadas de modo igualmente integrado, concomitante e contínuo (BRASIL, 2017).

Confirmemos, a exemplo dessas orientações, que se estabelece a mobilização dos variados conhecimentos sobre a língua para a ampliação de capacidades de comunicação que incidem na leitura e na produção de texto de um dado gênero:

[...] reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 69).

De fato, a BNCC constitui mais um documento que reforça o valor do texto em detrimento da frase – elemento que, na história pedagógica, ocupou e ainda ocupa a atenção de professores da área da linguagem. A questão, porém, que almejamos considerar aqui não reside na aceitação ou recusa das novas proposições, mas na forma como as propostas de ensino da linguagem com base no texto são postas em prática. É evidente que, ao longo dos últimos anos, a teoria tem sido amplamente divulgada e assumida tanto no campo acadêmico, como no escolar. No mesmo compasso, também se evidenciam as dificuldades da escola quanto à metodologia efetiva de ensino ou aos métodos de transposição didática dos conteúdos, que parecem não corresponder aos ideais linguísticos e pedagógicos previstos na legislação educacional, nas teorias e perspectivas norteadoras do ensino.

² Refere-se à prática de ensino e de aprendizagem definida na BNCC “que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2017, p. 69).

Ainda que, na atualidade, predomine o entendimento do texto em uma perspectiva mais pragmática – na qual consideramos os contextos de uso da língua – bem como diria Schmidt (1978, p. 172), “o texto-em-função”, deparamo-nos no contexto da sala de aula com situações de ensino e aprendizagem primordialmente destinadas à análise dos fatos da língua na variedade padrão. Mesmo em momentos de produção textual, as estruturas canônicas relativas à ortografia, à estética e a outros aspectos notacionais são, por vezes, mais valorizados do que aspectos de textualidade, como a coerência, a coesão, a intencionalidade e a informatividade.

Para esta constatação, é suficiente que percebamos como os textos e a produção oral ou escrita é comumente abordada ou encaminhada em classe. Não é raro, por exemplo, como afirma Antunes (2017) o uso de imagens para a composição de “textos narrativos ou descritivos”, a proposição de produções sem a adequada definição de um propósito sociocomunicativo: sem o esclarecimento do para quem, para quê, onde e como circulará o texto na sociedade. Ainda há casos em que os alunos são conduzidos a redigir para que o texto seja apenas corrigido pelo professor, seguindo o antigo procedimento de avaliar ortografia e conhecimentos gramaticais estudados previamente em exercícios de frases. Negligenciando-se, muitas vezes, que o “texto” incida em um amontoado de frases e informações desconexas, incoerentes ou com baixo nível de informatividade.

Esses exemplos trazem à tona uma reflexão sobre a validade das mudanças didático-pedagógicas. Pois, se de fato se obedecesse às proposições dos documentos curriculares e das teorias em vigência, ter-se-ia como ação nuclear das propostas de escrita a definição do contexto de produção, aproximando-o ao máximo das práticas situadas de comunicação da vida cotidiana. Ou, em outra perspectiva, ter-se-ia abandonado as antigas práticas de revisão textual pautadas apenas na função corretiva de aspectos notacionais.

À revelia desse contexto, detemo-nos a considerar, nas proposições desta dissertação, o texto, o gênero e suas propriedades como eixo do ensino da língua, tendo em especial relevância a prática de produção de texto, conforme estabelecem os PCN (1997) e a BNCC (2017). Sobrepomos, no entanto, que nossa defesa de atuação didático-pedagógica adere a propostas convencionadas como interacionistas sociodiscursivas e sociointeracionistas (justificadas na seção 2.2 e 2.3 e 2.5), as quais concebem a produção textual como um processo, no qual se valoriza, entre outros aspectos, sua função sociocomunicativa. Um processo organizado nos diferentes

momentos e ações indispensáveis à produção como prática social, tais como a definição de contexto de produção, o planejamento do texto, a escrita, a revisão, a reescrita e, por fim, o procedimento instituído pela BNCC, a edição. Um processo que exige planejamento detalhado, orientação do parceiro mais experiente da turma, análises diversas, intervenções didáticas precisas, estudo colaborativo e mediação para a interação de saberes entre os alunos, bem como entre estes e o objeto do conhecimento.

2.2 A INFLUÊNCIA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Entre as muitas teorias que descrevem o processo de ensino e aprendizagem da linguagem, destacamos aqui a contribuição que a perspectiva histórico-cultural (popularmente conhecida como sociointeracionista) de Vygotsky trouxe ao trabalho com produção textual na escola e, conseqüentemente, como essa perspectiva influencia a visão do trabalho didático-pedagógico a que se propõe nesta dissertação.

Sem a pretensão de historiar tais pressupostos, detemo-nos a lembrar da ruptura que se deu ao paradigma pedagógico tradicional por volta do século XX, no qual se propunham mudanças nos fundamentos, nas funções, nas relações, nos objetos e nos objetivos do ensino. Passou-se a valorizar o aluno, suas possibilidades e necessidades de aprendizagem, a interação entre alunos e professor e entre os próprios alunos, ratificando, desse modo, a importância das interações sociais para a comunicação, para o desenvolvimento linguístico e cultural da criança, bem como para a construção do saber, inclusive o sistematizado pela escola (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018)

Esse novo contexto pedagógico derivou-se, em boa medida, de contribuições da concepção de aprendizagem vygotskyana, a qual era compreendida como fruto da interação em ação dialógica entre indivíduos em um determinado grupo ou contexto sociocultural (BEZERRA, 2002). A esse respeito, a percepção de Vygotsky consiste na importância que a dimensão social e cultural tem para a aprendizagem e em como a linguagem (falada e escrita) possibilita o desenvolvimento de processos cognitivos (VYGOTSKY, 2007).

Nesse sentido, o autor compreende a importância do ensino escolar no acesso e assimilação do saber científico (e do conhecimento popular) construído

histórica, social e culturalmente pela humanidade. Ressalta também a necessidade de o meio escolar promover desafios, estímulos e exigências para que o aluno possa evoluir intelectualmente, alcançando estágios de raciocínio mais avançados (IVIC, 2010).

Interessam-nos, de modo particular, as implicações da teoria vygotskyana para o processo de ensino e aprendizagem. Rego (1999) expõe algumas dessas implicações: a) a importância de ações que complementem as funções psicointelectuais em processo, favorecendo ao aluno a mediação adequada para resolver problemas (por exemplo, de leitura e escrita) para os quais ainda não possui conhecimento e autonomia suficiente; b) a ação de interação interpessoal na construção de um dado conhecimento, em que a aprendizagem ocorre de forma compartilhada; c) a função da imitação como instrumento de aprendizagem; não se referindo, obviamente, à mera cópia, mas a atividades de observação e análise de “produções” para possibilitar reconstruções internas que ajudam a ampliar a capacidade cognitiva; d) a atuação do professor como indivíduo mais experiente no processo de aprendizagem, como mediador nas interações entre os alunos e entre estes e o objeto do conhecimento, com a função de intervir sempre que necessário, motivá-los, desafiá-los e orientá-los no processo de aprendizagem.

Os conceitos de Vygotsky (2007) sobre as relações de desenvolvimento e aprendizagem têm alta relevância para a abordagem de ensino da linguagem por atividades de leitura, oralidade, produção e análise linguística que considerem a realização sociocomunicativa em gêneros textuais. Portanto, de igual relevância para o trabalho a que nos propomos.

Entre as teses defendidas pelo autor, interessam-nos duas delas, por sua pertinência ao contexto escolar: a do desenvolvimento real, que se refere às conquistas cognitivas efetivadas pela criança, cujas habilidades e capacidades demonstram ser adquiridas com certa autonomia; e a do desenvolvimento potencial, o qual alude às possibilidades de aprendizagem que podem ser consolidadas em conhecimento efetivo pelas experiências interativas e colaborativas, pela ajuda de um mediador (o indivíduo mais experiente) que tanto pode ser o professor como um colega de classe.

Ainda nesse contexto, Vygotsky (1984) introduziu o conceito que aborda a extensão entre esses dois tipos de desenvolvimento, a que denominou de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP). Nas palavras do autor, esse conceito se

resumiria em “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

A concepção da ZDP não só nos ajuda quanto à compreensão do processo de aprendizagem escolar, mas contribui, de sobremaneira, para a seleção de estratégias de intervenção didática adequadas às reais possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Voltando-nos às capacidades pretendidas pelo projeto de intervenção didática, o conhecimento dessa concepção nos possibilitou fundamentação teórica para organizar mais adequadamente os agrupamentos entre os alunos, de modo que eles pudessem interagir e se desafiar mutuamente durante o processo de leitura, de análise linguística e, principalmente, de produção de texto. Assim, foram formadas, majoritariamente, duplas que continham um membro com conhecimento mais efetivo de leitura e escrita e que, no trabalho, pudesse também atuar como o parceiro mais experiente, procedimento que será retomado no capítulo 4, seção 4.4.

Ainda com vista à concepção da ZDP, na função de mediadores do processo colaborativo de ensino e aprendizagem, atentamo-nos para a necessidade de planejar intervenções que contribuíssem para a aproximação entre os alunos e o conhecimento sistematizado, considerando os conhecimentos prévios que detinham sobre o gênero e suas especificidades. Nesse intuito, propomo-nos realizar a adequada transposição didática de conteúdos relacionados à constituição textual do conto de assombração, aos aspectos de textualidade, bem como aos recursos linguísticos que o compõem.

2.3 O MODELO PROCEDIMENTAL DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No intuito de favorecer a definição do tratamento didático para o trabalho com o gênero textual em sala de aula, recorre-se aqui à proposta de Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) para a construção de sequência didática, a qual é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Apenas estas características já a tornariam uma apropriada ferramenta de ensino das práticas de linguagem, contudo há de se considerar também o fato de que as proposições sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) possam responder a

algumas exigências do ensino de produção oral e escrita, o que constitui interesse desta pesquisa e a que fazemos saber:

- (a) permitir o ensino da oralidade e da escrita de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- (b) centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- (c) oferecer um material rico em referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- (d) ser modular, para permitir uma diferenciação no ensino;
- (e) favorecer a elaboração de projetos de classe (adaptado de DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Interessa-nos, ademais, que o modelo de procedimento didático proposto por Dolz e Schneuwly (2004) contribua para que os alunos não só conheçam práticas de linguagem histórica e socialmente construídas, mas que sejam capazes de se apropriarem delas, de reconstruírem-nas, reformularem-nas e criarem suas próprias produções, constituindo-se autores e coautores de textos de considerável qualidade linguístico-textual.

Ratificamos a crença de que a proposta de sequência didática, doravante SD, favoreça o planejamento e a concretização de intervenções pedagógicas eficazes para o trabalho de análise e produção de textos em sala de aula. Além disso, acreditamos que ela possa contribuir para se superar as limitações do ensino de gêneros textuais, uma vez que estes se tornaram objeto de ensino prioritário nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental I. Não desmerecidamente, pois, no sentido do que afirma Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Consideramos, portanto, que os conhecimentos aqui defendidos aliados a estratégias de ensino adequadas sejam de grande relevância para a inserção de nossos alunos nas práticas de letramento, tanto no que se refere às mais tradicionais quanto às contemporâneas; tanto nas manifestações culturais e linguísticas mais populares, quanto nas mais elaboradas e literárias.

2.4 A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ATIVIDADE TEXTUAL

Com vistas ao direcionamento do ensino da linguagem numa perspectiva do letramento, no qual se valoriza as práticas de comunicação comuns ao meio social

em que o aluno está inserido, optou-se nesta pesquisa pelo desenvolvimento de atividades que priorizem o uso funcional da escrita para fins de registro de narrativas que fazem parte da tradição oral da comunidade local.

Para tanto, buscamos fundamentos teóricos nas indicações de Marcuschi (2010), no intuito de esclarecer a relação que se pretende estabelecer entre a modalidade oral e a escrita, na proposição de atividades a que se denomina de retextualização – um processo de transformação do texto falado para o texto escrito, cujo procedimento, segundo o autor, envolve operações complexas que podem interferir tanto no nível da linguagem, como no estilo, no plano composicional ou mesmo no conteúdo do texto. Consideramos também o que propõe Dell’Isola (2007) sobre a sustentação da função pragmática do texto pela retextualização, “trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 10).

A exemplo do que defende Marcuschi (2010, p. 37), o que de fato se pretende com as atividades de retextualização não é desconsiderar a manifestação do gênero na expressão oral, exaltando a supremacia da escrita, mas possibilitar reconhecer a existência de “práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral” que precisam ser respeitadas em suas peculiaridades. Outro ponto de nossa defesa baseia-se na concepção de que “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômicas de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

É necessário, portanto, que se delimite a intenção deste trabalho, o qual envolve um procedimento tanto complexo quanto polêmico, ao propor uma transformação na modalidade de uso da língua, que pressupõe, como visto, várias outras alterações na base textual. Elucidamos, nesse sentido, com as palavras de Marcuschi (2010, p. 47).

Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado) para outro ‘controlado e bem formado’ (o texto escrito). [...] Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada.

Entretanto, é inevitável a ocorrência de possíveis alterações no processamento dos textos, por essa razão se prevê neste trabalho a utilização de variados tipos de estratégias de retextualização. Como afirma Marcuschi (2010),

algumas formas linguísticas poderão ser eliminadas; outras introduzidas; algumas eliminadas e outras reordenadas. Desse modo, no processo de transformação textual, poder-se-á atingir a forma de expressão e a substância do texto com a finalidade de alcançar a qualidade da expressão típica da modalidade escrita. Todavia, o domínio do texto escrito é considerado como uma competência complementar ao texto falado, não como excludente ou superior, visto que se propõe apenas a mudança de uma ordem para outra.

Por conseguinte, reafirmamos que tais alterações não podem perder de vista a valorização da expressão sociocultural da comunidade que, nesse caso, se configura por meio de atividades de interação social de fala – cuja realização incide no reconto de histórias por membros mais experientes da comunidade e pelos próprios alunos – e de escuta. Nessa atividade, pretendemos valorizar o eixo da oralidade, a qual passa a ser definida na versão homologada da BNCC, inequivocamente, como uma “prática de linguagem”.

Com vista à proposição desse documento, utilizamos o recurso da retextualização como uma oportunidade de desenvolver um trabalho contínuo e concomitante que envolva as práticas sociocomunicativas de oralidade e de escrita, adotando-os como objetos de ensino, de maneira a possibilitar a simultaneidade de competências orais e escritas (BRASIL, 2017).

2.5 O ENSINO EM TORNO DA NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL

Pode aparentar certo modismo, dado o vasto interesse de pesquisadores e educadores sobre o estudo da configuração a que, atualmente, denominamos gênero textual, porém esse não é um conhecimento tão moderno e inédito, como muitos supõem. Marcuschi (2008) rememora que, na história ocidental, o estudo do gênero deva ter por volta de vinte e cinco séculos, uma vez que os gêneros literários da tradição poética originaram-se em Platão; e os da tradição retórica, com Aristóteles. A única e real novidade, nesse caso, parece ter sido a visão das instituições educacionais e científico-acadêmicas em relação ao tema.

É intrigante, no entanto, a presença de consideráveis lacunas na tradição de ensino escolar que revelam, de certo modo, uma indiferença em relação à existência de gêneros que compunham as mais diversas formas de comunicação, nas mais

diversas esferas da sociedade. O que a nosso ver, trata-se de uma negligência educacional com a realização dos próprios atos de linguagem praticados no cotidiano.

Como lembra Marcuschi (2008, p. 62), “Uma das tendências mais comuns na linguística do século XX, até recentemente – típica do estruturalismo –, foi centrar-se no estudo do código, isto é, na análise de propriedades imanentes ao sistema de signos da língua”. Entende-se com isso que, talvez por herança da linguística histórica do século XIX ou da linguística científica originada por Saussure no início do século XX, a visão estruturalista se fortaleceu e constituiu a perspectiva dominante não só no meio científico-acadêmico, mas também na educação básica.

O fato é que até o início deste século, em todo o sistema de ensino, prevaleceu uma dimensão pedagógica de supervalorização da estrutura da língua, das habilidades metalinguísticas e descritivas, desenvolvidas por meio de uma metodologia puramente analítica e transmissiva. Metodologia esta que induzia ao treinamento de fatos linguísticos por meio de frases-exemplos e trazia como principal objeto de ensino os conteúdos gramaticais relativos ao uso da norma padrão (MENDONÇA, 2006).

Também no mesmo contexto, a concepção de ensino de produção textual pautava-se basicamente na sistematização das estruturas tipológicas. Soares (2009) recorda que os procedimentos de redação em classe eram fundamentados e limitados por modelos retóricos, como o narrativo, o descritivo, o argumentativo e o expositivo. Nas aulas de redação, cabia ao aluno seguir os padrões estruturais do modelo estudado, obedecendo à circunscrição vocabular e estética, com um número restrito de parágrafos, divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão. Já o trabalho do professor era unicamente o de corrigir erros ou de checar se o texto correspondia ao modelo estabelecido.

Embora as práticas didáticas focadas no ensino da gramática e da tipologia de texto tenham se perpetuado na história da educação brasileira, em meados do século passado houve uma reação a práticas pedagógicas de cunho formalista e tradicional. Verdadeiramente, o que houve foi um longo processo de transformações pedagógicas motivadas pela influência de novas vertentes teóricas. Conforme afirma Bezerra (2002, p. 40),

Inúmeras são as teorias que, de formas variadas em níveis diversificados influenciam a metodologia de ensino de língua portuguesa. No entanto, nas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, algumas têm-

se destacado: a teoria sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso (BEZERRA, 2002, p. 40).

Essas teorias se inter-relacionaram e se complementaram de tal modo que resultaram em uma abordagem que hoje impera em muitos dos estudos linguísticos e acadêmicos, além de embasar os documentos que normatizam o ensino da linguagem no país. Temos novamente como exemplo os PCN e a BNCC, os quais estão fundamentados basilarmente em uma linha bakhtiniana que, por sua vez, está aliada à perspectiva sociointeracionista vygotskyana e ao interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Desse viés teórico, também se incluem Dolz e Schneuwly, como precursores de um modelo de aplicação metodológica destinado essencialmente ao ensino dos gêneros textuais.

Simultaneamente complementar e conseqüente às teorias em voga no final do século XX, emerge também o conceito do letramento – que no Brasil recebe destaque em publicações de Magda Soares e Angela Kleiman – “para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinha modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Consoante a tais perspectivas, a linguagem passa a ser estudada e compreendida somente por meio de enunciados utilizados nas práticas comunicativas da sociedade. Mais precisamente, é essa concepção que hoje se busca manifestar nas aulas de língua portuguesa, nas quais se priorizam mais os gêneros do acervo de uso social do que os escolares.

Assim, inaugurou-se um novo tempo nas propostas de ensino da linguagem, na iminência de uma constatação teórica, a qual pode ser sintetizada nas palavras de Marcuschi (2008, p. 154): “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Essa premissa, de certa forma, coincide com a linha teórica que ora defendemos, a qual se volta para o que argumenta Bronckart (2001) citado por Marcuschi (2008, p. 156)

Os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas. (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Nesse contexto de valorização do gênero como objeto de estudo na educação escolar, vale ressaltar, entretanto, que a opção pelo trabalho em torno da noção de gênero não nos garante sucesso imediato no processo de ensino-aprendizagem da linguagem. É preciso cautela para não decair no erro do exagero no exercício da metalinguagem, da categorização e da classificação do gênero, negligenciando aspectos de textualidade que o compõem e que de fato constituem conhecimentos necessários para o seu domínio e uso.

Revisitando nossas pretensões elementares, suscitamos a questão que aflora como objeto desta pesquisa, a qual parte precisamente da dificuldade dos professores de Língua Portuguesa nas séries iniciais em desenvolver atividades que consolidem as habilidades imprescindíveis à produção textual de um gênero. Em nosso caso, o conto de assombração, um gênero previsto nas Propostas Curriculares vigentes para ser contemplado em quatro diferentes práticas de linguagem – oralidade, leitura, análise linguístico-semiótica e produção de textos – no primeiro nível do ensino fundamental. A dificuldade a que nos referimos está diretamente relacionada ao propósito didático-pedagógico de promover a adequada transposição didática dos conhecimentos que favoreçam a configuração linguístico-textual do gênero, como a seleção lexical que pode colaborar decisivamente para a manutenção temática e a identidade do gênero; mas que, por outro lado, essa configuração não se torne algo forjado em um modelo inflexível.

Como explicitamos previamente, a noção de gênero, defendida por Bronckart (2001), foi e é de grande importância para o ensino escolar por diversas razões. Entre elas, salientamos o fato de que a escola passou a se apoiar na crença de que a produção discursiva não se configura por unidades isoladas, como um amontoado de frases, mas por uma unidade significativa, uma unidade de sentido – o texto; começou a discerni-lo como resultado de um processo. Daí sobreveio a experiência de “compreender como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato da produção e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 99).

Ademais, a noção de gênero textual esclareceu equívocos que persistiam quanto à padronização de textos em tipos textuais. Na nova perspectiva ficou evidente, como afirma Marcuschi (2008), que os tipos se caracterizam muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; são definidos pela natureza linguística de sua composição, tais como: aspectos lexicais, sintáticos,

tempos verbais, relações lógicas, estilos; são limitados a poucas categorias (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção); e podem ser sequências predominantes ou não em um texto de um dado gênero. Ocorre, segundo Bronckart (1999) que um gênero pode ser composto não por um único *tipo de discurso*, mas por vários. Assim, um conto, por exemplo, pode se constituir, além da sequência tipológica predominantemente narrativa, de outras, como a descritiva, a expositiva, ou mesmo a argumentativa.

Isso nos leva à percepção de que os tipos não são contrários aos gêneros, mas sim os integram e são parte de sua composição textual. Os dois – gênero e tipo – “são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária” (MARCUSCHI, 2008, p. 155-156). Desse modo compreendemos a importância dos dois aspectos no ensino de produção textual, pois ambos revelam formas constitutivas do texto.

A esse respeito, no entanto, inferimos dos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) uma concessão para o uso pedagógico de um ou outro aspecto, haja vista que os gêneros não constituem modelos estanques, rígidos, inflexíveis de configuração textual, tampouco são determinados exclusivamente por sequências tipológicas.

Há que se considerar além dos aspectos internos, intrínsecos à estrutura linguística, os aspectos externos, que influenciam a organização do texto e definem seu contexto de produção: o conjunto de representações mobilizadas durante o processo de produção e que são organizados por Bronckart (1999) em dois grupos: um é composto pelos elementos do contexto físico (interlocutores, lugar e momento da produção); enquanto o outro é formado por elementos do contexto social e subjetivo (posição social dos interlocutores, conteúdo temático, lugar e finalidade sociais). É a definição desse contexto que atribui verdadeira significância à produção de um dado gênero, porquanto lhe dá indícios dos aspectos de textualidade necessários para a efetiva correspondência a um ato de comunicação real ou, pelo menos, próximo do real.

2.6 O CONTO DE ASSOMBRAÇÃO – INTENÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Há neste trabalho, como afirmamos reiteradas vezes, uma nítida intenção de desenvolver atividades de transposição didática para o ensino de produção textual e dos aspectos que cercam a textualidade do gênero conto, de modo mais específico, em sua subdivisão denominada conto de assombração.

Reconhecemos que uma caracterização geral do conto possa ter relevância para o ensino das práticas de linguagem, principalmente, a de produção textual do gênero. Consideramos o que Terra (2017) resume ao caracterizá-lo como um gênero narrativo de curta extensão, que apresenta um número reduzido de personagens e se desenvolve em torno de uma ação em uma programação temporal geralmente linear.

No entanto, mais do que expor processos da estrutura narrativa comum às diversas composições a que denominamos conto, interessa-nos destacar, a princípio, uma particularidade que Edgar Allan Poe expõe em sua segunda resenha sobre a obra *Twice-told tales*, de Nathanael Hawthorne, publicada originalmente em 1842 – a importância da “unidade de efeito ou de impressão” na composição dessa e de outras categorias de conto. **O que assinala a necessidade de uma construção textual com a intenção de suscitar no leitor emoções, como o horror ou o encantamento, por exemplo** [grifos nossos].

Poe (2004) defende a produção do conto como um plano racional de intenções, no qual o escritor deve planejar cada palavra e evento do texto a fim de criar o efeito pretendido. “Em toda a composição não deve haver sequer uma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não leve àquele único plano pré-estabelecido” (POE, 2004, p. 4)

Ainda destaca que, para manter o interesse do leitor, o conto precisa apresentar outro distintivo – a brevidade:

Além disso, está claro que esta unidade não pode ser totalmente preservada em produções cuja leitura não possa ser feita de uma assentada. [...] No conto breve, no entanto, o autor pode levar a cabo a totalidade de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura, a alma do leitor está nas mãos do escritor. Não há influências externas (POE, 2004, p. 2-4.).

Embora tenhamos em alta conta as particularidades defendidas por Poe (2004), faz-se necessário certo detalhamento de nuances estruturais e contextuais do

gênero (ou subgênero) pretendido, a fim de desenvolvermos uma proposta didática mais eficaz.

Apresentadas essas ponderações, detenhamo-nos a percorrer, de modo geral, a história da cultura literária fantástica, à qual o gênero em estudo mantém relação. Segundo Sá (2003), a partir do século XIX, as obras que expunham temática ligada a fantasmas e ao seu campo semântico foram associadas ao termo fantástico. Por conseguinte, autores de narrativas sobrenaturais, misteriosas, maravilhosas, “de fantasmas” e as de terror admitiam uma mesma denominação, por considerarem a semelhança entre seus aspectos organizacionais, estruturais e, obviamente, temáticos.

Com concepção congruente à de Poe (2004), Lovecraft (1987) indica que a preocupação temática das histórias fantásticas se centra no efeito e na emoção pretendida ao leitor implícito; o que nos faz julgar, portanto, que o principal fator de uma obra dessa natureza seja o sentimento que pode suscitar no leitor.

Atentos a tal característica do gênero, reportamos a proposições da corrente teórica da estética da recepção, liderada no século XX por Hans Robert Jauss. Esta propõe o reconhecimento do texto, não como uma organização independente do leitor, mas que o considera e o inclui como parte do processo de criação, dando liberdade ao leitor para atribuir ou lhe completar o sentido (JAUSS, 1979). Bem como o nome dessa corrente sugere, interessa a quem escreve a forma como o espectador recebe a obra, como a interpreta e a aceita (CAMARANI, 2014).

Com as proposições da experiência estética de Jauss (1979), compreendemos o dialogismo entre os dois lados da relação texto e leitor. Como o próprio teórico detalha:

Ou seja, entre o efeito, como o momento condicionado pelo texto, e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o *mundivivencial*, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade (JAUSS, 1979, p. 49-50).

No caso das narrativas fantásticas “de assombração”, a intenção sociocomunicativa se constitui, em grande parte, na sensação de medo que se almeja motivar no leitor. O despertar dessa sensação passa a ser o maior foco da produção do gênero, da composição de sua trama e da articulação entre seus elementos nucleares e periféricos. Assim, compreendemos que as unidades que compõem o

conto, como tempo, espaço, personagens, foco narrativo, ação, linguagem e estrutura do enredo devem se organizar de modo a favorecer tensões motivadas pelo medo, pelo horror em quem poderá lê-lo.

Para Vax (1965) citado por Camarani (2014), um conto fantástico consiste em um empreendimento de sedução, em que o leitor deve ser levado a crer nas estranhezas, no sobrenatural. Segundo ele, a narrativa fantástica exige conhecimento e participação, pois se nutre dos sentimentos que desperta tanto quanto dos enunciados que a compõem; não se contenta em ser apenas compreendida, deseja ser “vívida”.

Detendo-nos a essa singularidade do gênero, de certo modo, entendemos a forte influência que o espaço e o tempo ocupam na narrativa fantástica. Basta que observemos o modo como é construída a visão do ambiente e o tempo em que o núcleo do conflito se desenvolve em contos dessa natureza: há sempre um casarão antigo, uma estrada deserta, uma floresta escura; enquanto o tempo também se correlaciona com o espaço sobrenatural, ajudando a delinear-lo, com momentos considerados tenebrosos, como a chegada da noite, durante uma tempestade, a proximidade com a meia-noite. Na verdade, em textos do gênero, há a comprovação de que o espaço e o tempo fantásticos podem desenvolver-se, ampliar-se ou abreviar-se sem preocupação com os limites do tempo e do espaço reais (CAMARANI, 2014).

A esse respeito, vale uma observação de que nesse gênero, embora se imponha uma perceptível limitação às descrições de tempo, espaço e até de personagens, elas precisam se fazer presentes, colaborando para seduzir e conduzir o leitor às veredas da tensão, do mistério ou do enigma. Cremos que somente a segmentação de ações não seja suficiente para cumprir o objetivo sociocomunicativo do gênero. A contextualização de determinados elementos e fatos da narrativa de teor sobrenatural representa uma necessidade pedagógica e, por isso, revela-se como um conhecimento textual a ser transposto e desenvolvido didaticamente em nossa proposta de ensino. Sobre a necessidade desses arranjos periféricos, encontramos na obra de Lovecraft (1987) “O horror sobrenatural em Literatura” uma sutil demonstração do que pode estar contido no gênero, além dos elementos nucleares e tradicionalmente assombrosos:

A verdadeira estória sobrenatural possui algo mais que um assassinato secreto, ossos sangrando ou formas em lençóis balançando correntes conforme regra. Uma certa atmosfera de terror sufocante e inexplicável

composta por forças exteriores e não conhecidas deve estar presente (LOVECRAFT, 1987, p. 15 citado por SÂ, 2003, p. 20).

Ainda na pretensão de caracterizar o gênero com o qual trabalhamos, precisamos considerar o outro aspecto desse contexto – a forte tendência do conto de assombração à representação popular e folclórica.

Furtado (1980) aponta, como primeira característica do gênero, justamente o surgimento do sobrenatural em um ambiente familiar e cotidiano, uma peculiaridade que, de certo modo, retrata sua finalidade sociocomunicativa. Conforme salienta Pauli; Silva e Branco (2007), ao longo da história da humanidade, as famílias costumam criar dispositivos de amedrontamento para as crianças e que auxiliam a evitar certas ações inconsequentes geradas pelo espírito infantil, que não é capaz de perceber os perigos sociais. Daí surgem as histórias e os personagens assombrosos, geralmente produtos da cultura popular e folclórica.

Quanto a esse contexto, percebemos refletidos também nos contos – fantásticos, populares, sobrenaturais - ensinamentos, explícitos ou implícitos, mensagens de teor moral, que apontam para um desígnio predominantemente educativo. Essa, no entanto, não se configura como uma característica indispensável à composição textual e contextual do conto de assombração, mas um atributo possível em sua trama, derivado principalmente de sua proximidade com o fantástico folclórico.

Além disso, em razão deste trabalho se voltar para o ensino de um gênero em processo de transição do formato narrativo popular e folclórico, no qual se privilegia a modalidade oral, para um formato literário-artístico na modalidade escrita, cabe aqui uma distinção básica, que, nas palavras de Saraiva (2007), é assim resumida:

Enquanto fábulas, lendas, casos de assombração trazem, em sua origem, a espontaneidade e o anonimato próprio de produções coletivas, as narrativas estéticas, romances, novelas, contos sublinham a artificialidade de sua produção e apontam para a existência de um sistema que agrega as obras literárias (SARAIVA, 2007, p. 172).

Eis, precisamente, uma das pretensões nesse trabalho: a proposição aos alunos de uma retextualização que dê conta de transformar a linguagem e o teor dos casos de assombração, tipicamente populares e orais, para a configuração linguístico/semiótica mais plástica e elaborada, que atenda às especificidades da produção literária impressa. Nesse aspecto, voltamos a enfatizar a importância que a adequada seleção de vocábulos pode exercer para apurar ainda mais a plasticidade

do conto e para promover efeitos de sentido condizentes com sua finalidade sociocomunicativa, que se afixa, literalmente, na assombração ao leitor.

Resolvido isso, há outra questão também relevante no trabalho com esse gênero e com a proposta literária que aqui se intenta. Trata-se do conhecimento sobre o processo de produção literária, que se faz imprescindível, uma vez que a proposição interventiva de concretização da sequência didática apresenta como resultado final a produção de textos, que demonstrem teor artístico-literário adequado para compor um livro de contos de assombração. Portanto, além da produção em si, há a indicação para serem experimentadas todas as ações necessárias para a edição, a divulgação e a publicação da obra.

Essa experiência se revela como forte motivação para que os alunos percorram todo o processo de autoria e para uma definição mais efetiva do contexto de produção, já que acaba por nortear elementos contextuais, como o suporte, o público-leitor, a finalidade da produção e o nível de formalidade mais adequado ao texto.

2.7 A CORRELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E A SELEÇÃO LEXICAL

Antes de enveredar pelo contexto teórico que fundamenta questões específicas ao tema gerador da dissertação, precisamos revisitar algumas de nossas concepções que embasam nossa proposição didático-metodológica. Como mencionado, consideramos a perspectiva interacionista sociodiscursiva e a sócio-histórica e cultural, para a qual o ato de escrever é uma atividade de interação com o outro, que se realiza em gêneros de textos específicos, de forma orientada, colaborativa e contextualizada.

Embora essa pareça uma definição simples, na prática, pressupõe inúmeras atitudes pedagógicas que envolvem desde o planejamento minuciosamente articulado em atividades sequenciadas às intervenções mediadoras mais específicas para cada momento ou cada conteúdo a ser estudado. Mais além, pressupõe conhecimento técnico, teórico e metodológico por parte do professor. Conhecimento este que não se trata apenas de teor linguístico, de conteúdos relacionados à gramática, à norma culta, mas de como o texto se realiza no meio social, que fatores externos o influenciam e norteiam as escolhas de quem escreve.

Antunes (2005), ao defender que o ato de escrever envolve além dos conhecimentos linguísticos os pragmáticos, discorre:

Creio que já se pode perceber como tudo na linguagem está inter-relacionado. [...] Ou seja, se escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida, é natural que cada texto seja marcado pelas condições particulares de cada situação. Isso significa dizer que tudo o que é peculiar aos sujeitos, às suas intenções, ao contexto de circulação do texto vai se refletir nas escolhas a serem feitas. [...] São os elementos pragmáticos, pois, que determinam as escolhas linguísticas e não o contrário (ANTUNES, 2005, p. 33-34).

Na escola de hoje, já não é concebível que os gêneros não sejam considerados em seus propósitos práticos, tampouco que sejam negligenciadas as condições da situação comunicativa em que ele se realiza na sociedade. A respeito de um trabalho que respeite a forma, o conteúdo, a função e o contexto social do gênero, Bazerman (2005) nos aponta uma perspectiva que pode nos ser útil para que sejam oferecidos o auxílio necessário aos alunos durante o processo de produção.

É importante atentar-se previamente para o fato de que não pretendemos promover uma conceituação isolada, tentando separar os elementos que contribuem para a composição da textualidade, mas de percebê-los como subsídios que ajudem a direcionar o ato de escrever, subsídios estes que correspondem às informações contextuais e concretas, em que se apoia o escritor de um texto, na realidade cotidiana.

Nessa perspectiva, é preciso contemplar condições didáticas para compor o contexto ou a situação de produção, estudando, analisando e propondo elementos para que o aluno tenha subsídios suficientes não só quanto ao gênero em questão, mas também quanto ao suporte, à função ou propósito social; à natureza da informação; às sequências tipológicas predominantes; à veiculação; à relação entre interlocutores; e ao registro linguístico em uso (PASSARELLI, 2012).

São essas condições específicas para determinado contexto de produção que procuraremos esclarecer, ressaltando sua importância para o desenvolvimento do processo de escrita e, mais particularmente, para as escolhas que contemplam o conteúdo lexical utilizado na composição do texto.

Nossa defesa caminha no sentido do que Antunes (2012) argumenta sobre a existência de fatores contextuais que condicionam a seleção do vocabulário de determinado texto. Obviamente, não queremos insinuar que os textos sigam padrões rigorosos e inflexíveis de composição, seja estrutural ou linguístico; mas pretendemos

aludir à possibilidade de que certas regularidades comuns à constituição de cada gênero e das condições dadas à produção do texto possam direcionar as escolhas que o aluno-escritor possa aderir.

Até o momento, temos nos referido repetidas vezes sobre as condições que contextualizam a produção de um texto; sem, contudo, especificá-las. Ocorre que neste item, destacaremos os aspectos dessas condições no sentido de demonstrar como eles influenciam diretamente a seleção de palavras durante a produção. Para isso, norteamos-nos pelas reflexões de Antunes (2012), sublinhando, sucintamente, quais são os fatores desse condicionamento e como eles interferem na escolha lexical:

- a) *O assunto ou tema* – a depender dos sentidos pretendidos, constitui-se como uma necessária delimitação entre as palavras que escolheremos ou descartaremos, limite este que resulta da amarração imposta pelo princípio de coerência a que todo texto está submetido. Desse modo, é imprescindível ter conhecimento sobre o que se vai falar ou escrever, para que a escolha das palavras seja adequada ao assunto e seu conteúdo temático possa ter fluência e sentido, uma vez que essa escolha deve estar a serviço do que pretendemos expor, narrar ou dissertar.
- b) *O propósito comunicativo* – configura-se como outro indispensável fator para a escolha lexical durante a produção de um texto. É certo que toda expressão com sentido ocorre para se cumprir uma intenção de comunicação, toda ação de linguagem não se desenvolve ao acaso, tudo o que expressamos tem uma finalidade. Assim, o *para que* se diz ou se escreve naturalmente encadeará determinadas escolhas, por isso é tão necessário se atentar para os propósitos que o texto assume diante do ouvinte/leitor. Como exposto previamente, o conto de assombração apresenta um propósito comunicativo bem definido: despertar sensações de assombro, de medo no leitor, portanto a escolha lexical certamente deve se adaptar a esse propósito.
- c) *O gênero* – revela-se como um dos grandes determinantes da escolha das palavras por estabelecer significativa correlação com os demais elementos contextuais. Como cada gênero funciona como um delimitador de dada ação de linguagem, apresentando, como citado em itens anteriores, características linguísticas e composicionais próprias, é inevitável que essas peculiaridades interfiram na seleção vocabular. Um exemplo disso pode ser notado quando comparamos por exemplo o teor vocabular de um conto literário e uma piada. Embora sejam agrupadas no mesmo

domínio social de comunicação como texto da cultura literária ficcional, apresentam regularidades específicas a cada um que norteiam suas diferenças na escolha lexical. Assim, a produção de um conto literário exigirá do aluno/escritor muito mais rigor na opção vocabular do que a produção de uma piada, pois são gêneros com diferentes finalidades sociocomunicativas e características composicionais bem diversas.

d) *O suporte* – este é considerado outro fator que pode determinar escolhas na produção. Não há como negar a relevância que a definição do suporte para veicular o texto adquire no momento da escrita. O fato de se definir, por exemplo, que um conto poderá ser “transportado” até o leitor por um livro impresso e publicado ou por um mural exposto na sala de aula estabelece, naturalmente, uma diferença nas escolhas do autor. Isso ocorre porque, a depender da relevância e do alcance social que o suporte apresenta, maior são os cuidados na configuração da forma do texto e da natureza de seu vocabulário.

e) *O leitor ou público-alvo* – vinculado a outros fatores, exerce grande influência para a definição do vocabulário e dos recursos de linguagem a serem utilizados na composição do texto. No caso específico do conto a que nos propomos produzir, a indicação de atendimento a um público-leitor infanto-juvenil, mais precisamente a estudantes do ensino fundamental, torna-se um fator determinante das escolhas para o texto. Obviamente, não só as escolhas propriamente lexicais, mas também estilísticas.

f) *A modalidade* – este é naturalmente um fator que pode diversificar a seleção lexical. Longe de intentar desfavorecer a modalidade oral, reconhecemos ter esta grande valor no contexto da comunicação e, particularmente, dessa pesquisa. Contudo não há como negar a existência de peculiaridades linguísticas que definem o texto a depender da modalidade em que se configura. A opção pela retextualização trouxe-nos clareza quanto a essas peculiaridades. A modalidade escrita, por necessitar cumprir com a finalidade comunicativa na ausência física dos interlocutores, favorece escolhas mais refletidas, repensadas, reordenadas; enquanto a modalidade oral, em gêneros que exigem menor nível de monitoramento, como por exemplo, as narrativas orais de assombração contadas em ambiente familiar, admite maior fluidez e menor preocupação na escolha lexical.

Assim, embora os textos escritos e orais apresentem o mesmo tema e cumpram o mesmo propósito sociocomunicativo, geralmente demonstram diferenças na seleção de palavras.

g) O *nível de formalidade* – estreitamente relacionado à modalidade e a outros fatores do contexto de produção, pode ser responsável pela seleção do nível de formalidade das palavras. Isso significa que, a depender do nível que se pretenda, se mais formal ou mais informal, utilizemos palavras mais familiares, espontâneas, ou então, mais técnicas, rebuscadas. No caso específico da intervenção aqui proposta, se faz necessária uma boa orientação docente para que os alunos doseem o grau da formalidade e da informalidade do vocabulário no texto, atentando-se aos aspectos diversos que compõem a contextualização da obra.

Torne-se clara a importância da unidade entre todos os fatores que condicionam a produção textual. Eles participam integralmente de uma relação de interdependência entre si, de tal modo que todos influenciam as escolhas dos autores. Como já comentamos, não apenas as escolhas linguísticas, nem só lexicais. Eles promovem a contextualização que norteia o modo, o estilo e a forma como o texto se estruturará e chegará ao seu destino.

Obviamente, para o desenvolvimento de um processo de escrita de texto, não se faz suficiente apenas a definição superficial desses elementos. Dar condições à escrita significa propiciar aos alunos a aquisição de um repertório de textos do gênero e do assunto a ser abordado; promover significativas análises para que compreendam a configuração linguístico-textual do gênero e das sequências tipológicas que lhe são predominantes; possibilitar que conheçam e se apropriem de variações pertinentes ao registro linguístico que pretendam ou precisem utilizar na interlocução; bem como tornar convincente e possível a concretização da proposta de circulação e publicação do texto (PASSARELLI, 2012). Assim, com a garantia desses aportes didático-pedagógicos, temos mais chances de obter êxito em todo o processo, motivando o aluno a escrever de modo a corresponder às exigências socioculturais e linguísticas que a situação lhe aponta. Isso não significa, no entanto, que o aporte contextual seja suficiente para a construção de uma textualidade correspondente ao gênero.

Como mencionamos, trata-se de um processo e, como tal, exige dedicação em tempo e em iniciativas tanto por parte do professor como por parte dos alunos. Somos cientes também do quanto a organização clássica do tempo e do currículo escolar desfavorece esse tipo de empreendimento pedagógico; mas, ao mesmo tempo, cremos ser possível, se houver um planejamento bem definido para o projeto de escrita em sala de aula.

2.8 A COMPOSIÇÃO DOS SENTIDOS VIA PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE

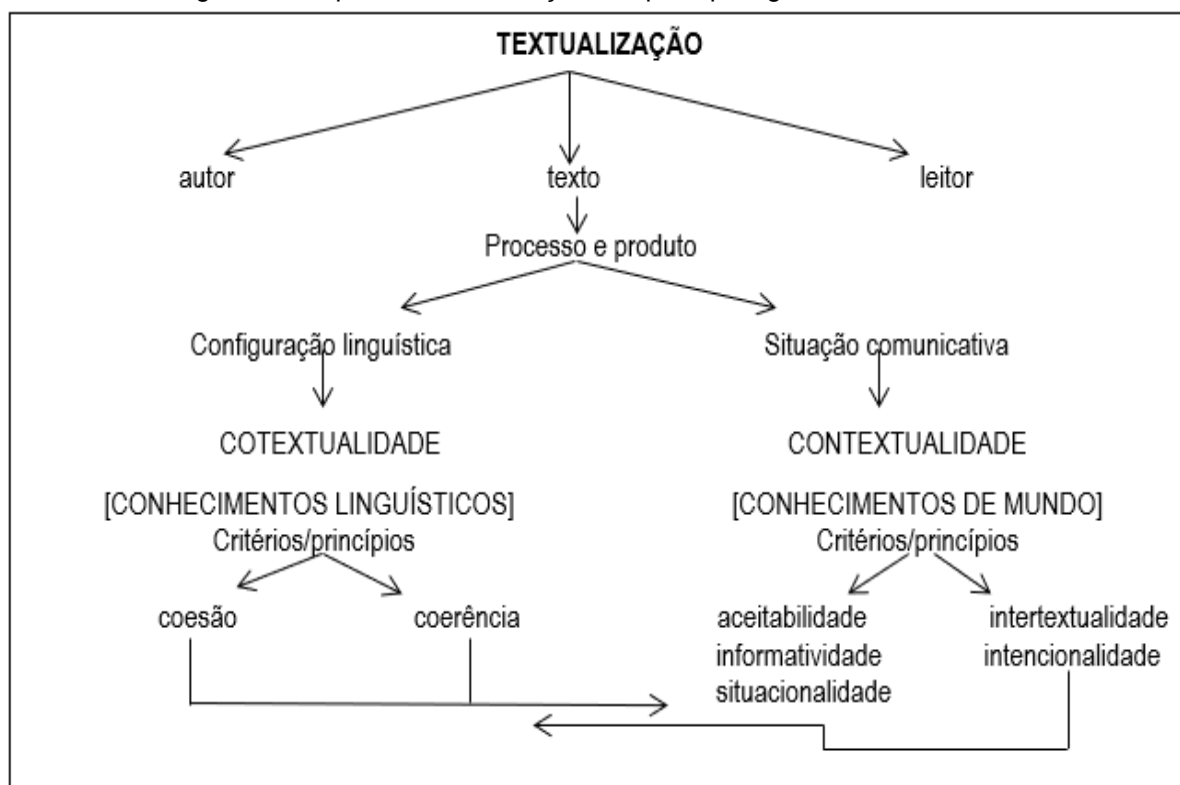
Em correspondência à visão funcional e pragmática, que leva em conta, além dos aspectos linguísticos, a inserção contextual, histórico e sociocultural do texto, a qual temos defendido, vale esclarecer os fundamentos que direcionam a nossa defesa em favor do que seria a composição da textualidade – conceito mencionado reiteradas vezes neste trabalho.

Ocorre que, na linha teórica a qual aderimos, o texto é tido como uma complexa ação de linguagem e de interação, que resulta de um processo mobilizado por um conjunto de conhecimentos de natureza diversa – linguística, enciclopédica, textual e interacional (KOCH, 2018).

Coerentemente a esse embasamento, aderimos à ideia de que um texto, enquanto unidade comunicativa constituída de sentido, para ser considerado como tal, deve obedecer a um conjunto de critérios que formam a sua textualidade, a sua unidade de sentido (MARCUSCHI, 2008). Esses critérios, ou melhor, *princípios de textualidade*, como Beaugrande (1997) optou por denominar, são observados aqui como noções importantes para favorecer a unidade de sentido do texto, durante o processo de produção. Segundo o teórico, tais princípios seriam assim definidos: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade.

Na intenção de apresentar uma noção sobre os princípios gerais de textualidade, assim como as relações que são articuladas dentro da arquitetura textual, recorreremos ao esquema produzido por Marcuschi (2008, p. 96). Antes, porém, a respeito do que alerta o autor, é necessário esclarecer que não pretendemos separar os conhecimentos linguísticos (cotextuais) dos conhecimentos de mundo (contextuais), mas dar-lhes notoriedade e ilustrar a inter-relação que há entre eles. Nesse esquema, percebemos a evidente relação de interdependência que há entre o autor, o texto e o leitor, bem como os aspectos da configuração linguística e os da situação comunicativa.

Figura 1 - Esquema de distribuição dos princípios gerais da textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96)

Para Koch (2009, p. 29), que prefere caracterizá-los como “princípios de construção textual do sentido”, a coesão, a coerência, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade e a intencionalidade – constituem formas de acesso à produção de sentido e não aspectos que devam ser tomados isolada ou exclusivamente na construção da textualidade. No entanto, a autora ressalva que a coerência não é um princípio como os outros, mas que “constitui o resultado da confluência de todos os demais” (KOCH, 2009, p. 49), o que nos leva a valorizar a relação de interdependência existente entre a coerência e cada um dos demais princípios de construção da unidade textual.

Contudo, embora todos esses princípios tenham sua relevância para a unidade de sentido que almejamos formar na produção de um texto e, de fato, sejam condições para o trabalho que propomos, interessa-nos, neste item, especificar mais detalhadamente apenas os aspectos no nível da cotextualidade: a coesão e, por correlação, a coerência.

2.8.1 A coesão e a coerência na composição da unidade temática

Não seria conveniente, iniciarmos o estudo de duas propriedades tão complexas quanto a coesão e a coerência, sem que antes buscássemos alguns conceitos básicos. Segundo Koch (2013, p. 45), a coesão pode ser conceituada como “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”. Com vista a explicitar a sua função, podemos nos ater à definição de Antunes (2005, p. 48): “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante sua interpretabilidade”.

Outro autor cuja definição sobre o processo de coesão se alia a procedimentos de construção de sentido é Marcuschi (2008, p. 99): “Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto; não são simplesmente princípios sintáticos”. O autor segue uma defesa sutil da relação entre coesão e princípios semânticos, afirmando que tais processos “constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (*op. cit.*, p. 99).

Percebemos, pelas definições, que embora haja uma distinção entre coesão e coerência, como salienta Koch (2013), ambos são processos inter-relacionados. Isso porque a coerência não se encontra exatamente no texto, mas é construída a partir dele, “levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual” (KOCH, 2013, p. 52).

O fato é que, em vista do que assevera Antunes (2012, p. 93), a coesão e a coerência “supõem o viés da sequenciação, da articulação, da continuidade. Ambas se orientam para a unidade, para a integração de sentidos e intenções, para a harmonia entre o linguístico e o contextual”. Isso é apenas uma expressão da grande influência que esses dois princípios de textualidade exercem em conjunto na produção de sentido no texto, dado extremamente significativo para o estudo deste trabalho.

É bem verdade que os conceitos apresentados não estão de todo alheios em nossa rotina didática. Definições semelhantes a essas são repetidas diariamente em nossas salas de aula, no intuito de exigir que os alunos as correspondam em seus próprios textos ou que saibam analisar as estratégias coesivas em textos de outrem. Há, inclusive, um tópico destinado ao tema “Coesão e Coerência no processamento

do texto” que traz consigo alguns descritores com esse fim definidos na Matriz de Referência da Prova Brasil:

D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
D8 Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto;
D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (BRASIL, 2011, p. 22)

A questão, todavia, que nos inquieta e que temos reiterado é a aplicabilidade desses conteúdos em sala de aula: Como eles são apresentados para o aluno? Estamos considerando a complexidade das relações possíveis na articulação de ideias, fatos e informações dentro do texto? Estamos ensinando os diferentes procedimentos e recursos que contribuem para continuidade de sentido na produção textual? Ou nos limitamos a considerar somente o estudo dos conectivos previstos na tradição gramatical? Ou, ainda, continuamos a valorizar os clássicos exercícios de identificação e classificação de elementos coesivos apenas em frases (embora se situem em textos)?

Essas e outras questões nos motivam a uma busca pelo entendimento de como se realizam as relações responsáveis pela coesão e, por estreita correlação, a coerência textual, a que consideramos um necessário ponto de partida para efetivar a adequada transposição didática de conhecimentos necessários à produção de textos. Contudo, por esses “princípios de construção textual do sentido” (KOCK, 2009, p. 29) serem um campo vasto de ensino e de aprendizagem, eis que urge a demarcação do enfoque do estudo da materialidade linguística com o qual se pretende trabalhar mais objetivamente nos textos do alunado.

2.8.2 A construção do sentido no texto via seleção lexical

Conduzimos esta dissertação no empenho de justificar a necessidade de se romper com uma tradição de ensino de produção textual e de estudos linguísticos – especialmente os relacionados à manutenção do sentido no texto – pautada em exercícios descontextualizados, que limitam o olhar do professor e do aluno, quando se trata de construção da textualidade. Tradição esta que, até recentemente, moldara

currículos e matrizes de referência para o doutrinamento didático-pedagógico de análise da coesão e da coerência puramente pelo viés gramatical.

Excluía-se, desse modo, outras muitas possibilidades e recursos de tessitura do sentido do texto das aulas de Língua Portuguesa. Eis que, neste trabalho, pretendemos o conhecimento de novas perspectivas para o ensino da construção dos efeitos de sentido.

A esse respeito, encontramos em Antunes (2005, p. 50) significativas considerações sobre esses aspectos de textualidade. Sob influências de Charolles (1988), a autora nos indica que a continuidade de sentido se expressa, geralmente, pelas relações de *reiteração*, *associação* e *conexão*, alertando que elas se realizam “graças a vários procedimentos que, por sua vez, se desdobram em diferentes recursos”. Temos a partir daí uma distribuição dessas relações, procedimentos e recursos, cuja organização é demonstrada em quadro por Antunes (2005, p. 51).

Figura 2 - A propriedade da coesão: relações, procedimentos e recursos

A coesão do texto	Relações textuais (campo 1)	Procedimentos (campo 2)	Recursos (campo 3)	
	1. REITERAÇÃO		1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase
1.1.2 Paralelismo				
1.1.3 Repetição propriamente dita				De unidades do léxico De unidades da gramática
1.2 Substituição			1.2.1 substituição gramatical	Retomada por: pronomes advérbios
			1.2.2 Substituição lexical	Retomada por: Sinônimos Hiperônimos Caracterizadores situacionais
			1.2.3 Elipse	Retomada por: elipse
2. ASSOCIAÇÃO	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	Por antônimos Por diferentes modos de relações de parte/todo	
3. CONEXÃO	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos.	Uso de diferentes conectores	Preposições Conjunções Advérbios e respectivas locuções	

Fonte: Antunes (2005, p. 51)

Entre as variadas formas de realização do processo de coesão textual, constitui-se interesse particular desta pesquisa a relação estabelecida por associação semântica (2), que utiliza como procedimento a **seleção lexical** (2.1), cujo recurso

básico para atribuir unidade e sentido ao texto se dá pela escolha de palavras semanticamente próximas.

A opção por estudar essa especificidade nas relações coesivas estabelecidas em textos escolares decorre da hipótese de que a construção da unidade temática do texto de qualquer gênero pode ser construída pela combinação lexical e semântica, mas também decorre do fato de que pouco exploramos, em sala de aula, as possibilidades de uso de certas palavras ou campos semânticos³ como estratégia para encadear a tessitura discursiva de determinado gênero.

Ademais, faz parte de nossas crenças a capacidade dos alunos das séries iniciais em estabelecer tais relações, em empregar recursos de escolha de unidades lexicais para marcar ligações que pretendem fazer na trama do texto. Por essa razão, pautamo-nos em atividades que visem o contato dos alunos com textos com boa articulação lexical. Nesse intuito, promovemos observações e análises focadas na arquitetura do texto, nos procedimentos e recursos utilizados pelo autor para “criar os laços que promovem a continuidade e a progressão do texto coerente” (ANTUNES, 2005, p. 135).

2.8.3 A seleção lexical no escopo da manutenção temática

Temos evidenciado aqui um conhecimento que, embora aparente ser óbvio do ponto de vista linguístico, não tem representado significativos estudos para fins didáticos. O estudo do léxico na perspectiva da textualidade ainda configura uma realidade distante de nossas aulas de Língua Portuguesa. Nelas, pouco ensinamos sobre o léxico e menos ainda temos ensinado como a escolha dos vocábulos pode favorecer a construção dos sentidos e dos efeitos de sentido na produção de textos.

Como supõe Antunes (2012), talvez por se tratarem de recursos não pontuais, por não se concentrarem em um dado momento do texto, mas estarem disseminados em todo o seu desenvolvimento, tenhamos dificuldade em demarcar um estudo mais preciso de como se revelam as escolhas lexicais no intento da composição textual. Contudo, cremos que tais dificuldades possam e devam ser superadas em vista de

³ Genouvrier e Peytard (1974) consideram que campo semântico se refere aos empregos de uma palavra segundo os quais ela adquire determinada carga semântica. É definido como o conjunto de possíveis significações de uma palavra (GENOUVRIER, PEYTARD, 1974)

que se promover a condição de unidade que o texto exige, uma vez que as palavras inevitavelmente são o maior material linguístico com que o compomos.

Ainda nesse sentido, abordamos a relação que a seleção lexical possui com outro recurso recorrente na sequenciação do texto: um recurso de progressão tópica, ou seja, que incide particularmente no tema ou assunto da interação, a que Koch (2018) atribui a definição de *manutenção temática*.

Quanto a esse recurso, Koch (2018) faz apontamentos sobre as escolhas lexicais e sua correlação com a construção do texto coerente, mencionando o fato de que toda expressão do conjunto lexical precise incidir sobre a manutenção do tema em desenvolvimento. A autora orienta que uma das formas de garantir essa manutenção temática “é o uso de termos que pertençam a um mesmo campo lexical ou, em termos cognitivos, que façam parte de um mesmo conjunto de conhecimentos de mundo” (KOCH, 2018, p. 176).

Embora no atual Currículo do Estado do Acre seja indicado o ensino da seleção lexical na composição textual, pairam muitas dúvidas sobre o modo como devemos instruir o conteúdo. Recorrendo, assim, a indicações e exemplificações de Koch (2018), obtivemos uma noção de como a escolha das palavras pertencentes a um mesmo campo lexical⁴ pode garantir a manutenção temática de dado texto.

Koch (2018) ratifica que tanto o escritor quanto o leitor, ao se depararem com elementos de determinada situação ou modelo de mundo, ativam na memória todos os conhecimentos que possuem acerca do assunto relacionado a tal modelo. É por isso que só conseguimos escrever ou compreender aquilo que conhecemos.

Voltando-nos à especificidade do gênero a que nos propomos desenvolver, temos evidência (como frisamos no item 2.6) quanto à possibilidade da temática do universo fantástico sobrenatural definir, entre outras escolhas de autoria, os agrupamentos lexicais e semânticos. Como numa via de mão dupla, estas escolhas são decisivas para caracterizar, focalizar e manter viva a temática na produção do conto de assombração e, por isso, são estratégias que precisam ser ensinadas nas aulas de estudo e de produção do gênero.

⁴ Segundo Genouvrier e Peytard (1974), campo lexical seria o conjunto das palavras agrupadas por uma língua para designar diferentes aspectos de um objeto ou de uma noção.

3 METODOLOGIA

Com vista ao delineamento de ações que possam corresponder ao problema motivador e aos objetivos desta pesquisa, apresentamos neste capítulo a caracterização da metodologia a ser aplicada. Nesse intuito, defini-la-emos quanto à forma de abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos, fundamentando cada uma dessas características, conforme princípios teóricos e técnicos da pesquisa científica. Complementar à metodologia, será exposto, no capítulo subsequente, um relato da proposta de intervenção realizada na pesquisa em sala de aula.

3.1 QUANTO À ABORDAGEM

Por apresentar características procedimentais muito específicas, tratando-se do desenvolvimento de um conjunto de ações didático-pedagógicas que visam ao estudo de um dado gênero textual por meio de atividades de leitura, análise e produção de texto, a presente pesquisa adotou a utilização, em conjunto, de métodos para análise do objeto de estudo. Desse modo, por motivo de ter optado pela diversidade de instrumentos de análise e comparação dos dados obtidos, está classificada, a princípio, como uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa.

A exemplo do que define Strauss e Corbin (2015), acreditamos que a pesquisa seja, em parte, qualitativa por apresentar dois elementos básicos: (i) os dados, representados em fontes, tais como os registros dos textos dos alunos e (ii) os procedimentos, que serão utilizados para interpretar e organizar os dados, que decorrem de um processo de ação, reflexão e análise da aplicação de metodologia de ensino em sala de aula, cujo detalhamento se encontra expresso em seções subsequentes.

Do mesmo modo, neste estudo, mesclam-se métodos quantitativos, tendo em vista uma demonstração sistemática dos resultados obtidos em cada etapa de aplicação da proposta de estudo e de produção textual. Antecipamos que o foco de tal demonstração está centrado na apreciação de dados relacionados a aspectos linguístico-textuais formatados pelo uso do recurso da seleção lexical nos registros selecionados. Para tanto, pautamo-nos também em uma análise que visa quantificar resultados em dados numéricos e percentuais, sejam eles demonstrativos de avanços

e/ou de retrocessos do uso do recurso em questão nos registros produzidos no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, aqui configurado em SD.

Justificamos, pois, a forma de abordagem mista, em razão do que afirma Richardson (2008), por motivo de esse tipo de pesquisa buscar uma precisão dos resultados, a fim de evitar equívocos na análise dos dados, gerando maior segurança durante a interpretação dos registros e seus resultados. Além disso, consideramos importante outra característica dessa combinação: ao apresentar-se de forma alternada ou simultânea para corresponder, de forma mais precisa, ao problema da pesquisa, pode minimizar a subjetividade durante a análise, traço comum na abordagem puramente qualitativa.

O fato é que, com essa combinação, visamos maior credibilidade aos dados levantados e analisados. Aderimos, desse modo, à concepção de Minayo (1994), o qual assevera que o investigador pode analisar um problema particular em toda sua complexidade utilizando, a princípio, um método de abordagem e complementando com técnicas de outra. Portanto, por apresentar tal possibilidade, essa foi a configuração – notoriamente mista – pela qual se optou para a abordagem deste estudo.

3.2 QUANTO À NATUREZA

Esta pesquisa constituiu-se de natureza aplicada, uma vez que apresentou como finalidade produzir um conhecimento que pudesse ser de fato aplicado na realidade escolar de turmas do quinto ano do ensino fundamental.

Nossa intenção com esse estudo é, primordialmente, o de contribuir para alterar uma situação: a da ausência de metodologias didático-pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de atividades relacionadas à manutenção temática na produção textual do gênero conto de assombração por alunos do ensino fundamental I. Em correspondência a essa questão, propomo-nos em concretizar um estudo que contemplasse, simultaneamente, a efetivação de uma proposta metodológica que atendesse às expectativas da pesquisa quanto ao conteúdo em questão e que checasse os resultados alcançados pelo grupo de participantes a partir de amostras de seus respectivos registros.

3.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

O contexto de aplicação desta pesquisa, no qual investigamos o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas no processo de produção textual de uma turma do quinto ano do ensino fundamental, contribuiu para que optássemos pelo procedimento de estudo de caso.

Consideramos, para tal opção, as indicações de Yin (2001) sobre esse procedimento ser preferencial para os casos em que (1) se pretende responder a questões sobre “Como?” e/ou “Por quê?” o problema se processa ou é solucionado; (2) o pesquisador tem pouco controle sobre eventos comportamentais; (3) o foco do estudo é um fato ou fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real. Segundo o autor, este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente, sendo um estudo empírico que visa determinar ou testar teorias, para o qual se é necessário utilizar de várias formas de evidências.

Esses aspectos aliados ao fato de o estudo de caso – na modalidade instrumental – se desenvolver com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de um problema, procurando encontrar as características do grupo de sujeitos e poder “estudar a aplicabilidade de métodos de ensino” (GIL, 2002, p. 139), também foram essenciais para a escolha desse procedimento. Acredita-se, por conseguinte, que este estudo possa contribuir na busca de novas metodologias de ensino e, quiçá, sirva de base para futuras investigações acadêmicas.

A tendência desta pesquisa ao método de estudo de caso prevê uma amostra de evidências, que servirão como dados para as etapas de coleta e análise. Elas serão demonstradas por meio dos registros das produções textuais dos alunos, os quais constituirão, nesse contexto, documentos a serem avaliados e comparados de acordo com os fins específicos do estudo em questão. Por essa razão, adere-se também a outro procedimento, que se constitui da análise documental.

Atemo-nos, novamente, às indicações de Gil (2002) para justificar a utilização de tratamento de dados documentais, em razão de, nesse caso, os registros a serem analisados constituírem textos inéditos e, portanto, não terem recebido nenhum tratamento analítico prévio. Pretendemos, com a pesquisa documental, realizar uma análise quantitativa do alcance da proposta metodológica do presente estudo, especificamente no que se trata do desenvolvimento de habilidades de adequação

linguística (lexical e semântica) pelos alunos do quinto ano do ensino fundamental da Escola Eliziário Távora do município de Sena Madureira – Acre; checando, assim, a hipótese de apropriação de recursos coesivos por seleção lexical de um gênero textual de predominância tipológica narrativa.

À guisa de definição do processo de análise documental por Bardin (s.d., *apud* GIL, 2002), optamos por desenvolvê-la nas três fases indicadas pelo autor: a pré-análise, em que foram realizadas a seleção de textos e a preparação do material para análise; a exploração do material, que envolve a escolha, a enumeração, a quantificação e a classificação das unidades; e, por fim, a fase do tratamento, inferência e interpretação dos dados. Assumimos, dessa forma, uma combinação de procedimentos, que aliam o estudo de caso à pesquisa documental.

3.4 QUANTO AOS OBJETIVOS

A caracterização desta pesquisa – de natureza aplicada, abordagem quali-quantitativa e procedimentos combinados de análise documental e estudo de caso – induziu-nos à classificação quanto aos objetivos na categoria descritiva.

Esse tipo de estudo recorre a três ações básicas as quais sintetizam o interesse da presente pesquisa: observar, registrar e analisar um determinado contexto, com sujeitos e fatos que requerem uma análise de teor científico, mas cujo registro não está documentado (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007). Pois, apoiando-nos no que afirma Triviños (1987), essa categoria de pesquisa pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, exigindo compromisso do investigador com uma série de informações sobre o que deseja estudar.

Consideramos que a finalidade deste estudo se coaduna com os objetivos da descrição, pelo fato de que esta “trabalha sobre dados e fatos colhidos na própria realidade” e de que “os dados, por ocorrerem em seu habitat natural, precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 62). Esses são indicativos do que intencionamos com o desenvolvimento de uma SD focada no processo de atribuição de efeitos de sentido e de manutenção temática por meio de seleção lexical na produção dos contos de assombração pelos alunos, ao pretendermos checar as vantagens e/ou desvantagens da aplicação dos procedimentos próprios desse tipo de proposta metodológica.

Por motivo de haver crítica aos estudos descritivos pela ausência de uma definição mais precisa dos fenômenos, fatos e dados (GIL, 2002), recorreremos ao método de análise com delineamento longitudinal, a fim de manter uma observação mais consistente e focada das informações e evitar possíveis devaneios e equívocos no tratamento dos dados, bem como na definição dos resultados. Nosso objetivo, com essa forma de delineamento da análise enfocou a checagem dos resultados alcançados e as mudanças ocorridas nos textos, tal como eles de fato se apresentam nos registros amostrais de duas duplas produzidos em diferentes momentos da aplicação da SD.

Comprometemo-nos, portanto, na ação cautelosa quanto à técnica de coleta de dados, primando pela precisão, tanto durante as etapas de produção de registros pelo grupo de sujeitos, quanto em sua respectiva avaliação e análise de dados.

3.5 QUANTO AO RECORTE LONGITUDINAL

Com vista ao desenvolvimento de competência escrita, especialmente de capacidades previstas nas Orientações Curriculares do Acre que, por sua vez, embasam-se na BNCC e norteiam a proposta de ensino da escola, traçamos como objetivo de análise o processo de retextualização das narrativas de assombração pelos alunos, cujo foco foi a validação dos progressos de aprendizagem na escrita, com relação aos recursos de textualidade referentes à coesão e à coerência por meio de seleção lexical.

Nesse processo, a análise constituiu-se de três documentos principais: a produção inicial, que serviu como diagnóstico do que os alunos sabiam antes da realização da proposta; a segunda versão, para análise de possíveis mudanças; e a produção final, ou seja, o texto editado, que foi o instrumento de análise do desempenho de escrita dos alunos durante o desenvolvimento de atividades focadas na apropriação de recursos de construção do sentido e manutenção temática de contos de assombração.

Ratificamos, portanto, a análise longitudinal de dados como ação essencial para a checagem e validação dos resultados da pesquisa. No entanto, como a quantidade de textos gerada durante o processo alcançou o total de quarenta e oito registros, o que inviabilizou uma análise completa, que abrangesse a todos, optamos pelo recorte, considerando para o presente estudo amostras de apenas duas duplas.

Tais duplas foram selecionadas mediante demonstrativo de nível de dificuldade inicial na construção da textualidade, especialmente no que se refere ao uso do recurso da seleção lexical para a manutenção temática de seus contos. Assim, constituíram nossas variáveis os textos das duas duplas que apresentaram o maior nível de dificuldade na produção diagnóstica. Isso significa que a seleção das variáveis foi independente da condição socioeconômica ou cultural dos alunos, uma vez que nosso foco de interesse foi exclusivamente a aquisição da proficiência textual.

O recorte longitudinal visou, nesse caso, constituir um comparativo mais preciso de adaptações à melhoria da textualidade dos contos durante todo o processo de produção, cuja duração correspondeu ao período estabelecido pela SD proposta – um trimestre. Visando à precisão de dados e de tempo neste estudo, optamos por analisar três versões de cada dupla selecionada, o que totaliza seis textos, nos quais buscamos explorar o conteúdo, conforme a necessidade da apreciação, em sua totalidade.

Para compor os demonstrativos da aquisição de habilidades relevantes à análise do processo e do contexto de produção textual proposto, tivemos em vista a síntese dos dados em quadros. As habilidades das quais tratamos estão previstas nos Cadernos de Orientações Curriculares para o quinto ano, entre as quais destacamos: a adequação progressiva a aspectos da linguagem escrita; a correspondência do texto aos propósitos comunicativos e graus de formalidade definidos pelo contexto de produção; o uso de estratégias de coesão e coerência adequadas; a utilização de vocabulário adequado ao gênero e de formas de organização textual próprias da narração de fatos fictícios e da descrição de traços distintivos de personagem ou ambiente (ACRE, 2009). Reiteramos, por fim, que mesmo conscientes da interdependência existente entre essas habilidades, nosso recorte analítico enfocará com maior ênfase o uso de procedimentos de coesão e coerência, por meio do recurso de seleção de palavras semanticamente associadas.

3.6 CONTEXTO DA PESQUISA

No intuito de esclarecer o campo no qual foi realizada a pesquisa, descreveremos algumas características necessárias à definição do ambiente e do caso em estudo.

O ambiente da pesquisa situa-se em uma instituição pública municipal de ensino fundamental, que se destina ao trabalho com as séries iniciais no município de Sena Madureira - Acre. Essa escola possui um quantitativo de trezentos e vinte e sete alunos distribuídos em catorze turmas, sendo quatro destas de quinto ano; há dezenove professores, entre eles dois são responsáveis por turmas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e dois por turmas de apoio pedagógico, os demais são professores regentes de turmas e disciplinas.

Por situar-se no centro da cidade, costuma receber crianças de diversos bairros, especialmente dos circunvizinhos – Jardim Primavera e Pista – considerados bairros em situação de alto risco social. Boa parte da comunidade escolar pertence à classe baixa e média baixa. Outra característica socioeconômica da comunidade escolar é a de baixa escolaridade dos pais de alunos, cujo percentual alcança o índice de 85% para representar os que não possuem nível médio e superior. Em decorrência, constata-se em fichas de matrículas grande quantidade de desempregados ou de pais que exercessem subempregos, como os diaristas.

Na instituição, há um organograma pedagógico constituído por duas coordenadoras pedagógicas, ambas com formação em Pedagogia, que atuam na liderança de dois ciclos diferentes: uma é responsável por acompanhar o planejamento e a execução das séries de alfabetização (primeiro e segundo ano), enquanto a outra trabalha junto aos professores de terceiro ao quinto ano. Essa divisão é constatada principalmente durante os planejamentos da escola que ocorrem semanalmente, em que há agrupamentos dos professores por ano/série em diferentes dias da semana e sob a orientação das diferentes coordenadoras.

Uma peculiaridade na formação acadêmica atual dos docentes dessa instituição é considerada relevante. Em sua maioria, não possuem graduação em Pedagogia, mas em licenciaturas diversas – Letras, Física, Biologia e História, o que é considerado incomum para a atuação nas séries iniciais. Contudo a referida escola tem apresentado bons avanços em avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, para a qual demonstra ter evoluído do IDEB 3,9 em 2007, para 6,6 em 2017.

Segundo o Plano de Gestão Pedagógica da escola, elaborado em 2018, tem-se como fundamentação teórico-pedagógica básica o “sociointeracionismo”. Esta teoria concebida por Vygotsky (2007) considera que a interação social favorece a aprendizagem e que as experiências de aprendizagem precisam se estruturar de modo a privilegiar a colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista na

busca conjunta do conhecimento; justificando-se, por isso, o fato de as propostas de ensino e aprendizagem nessa escola priorizarem agrupamentos produtivos para a realização de atividades de leitura e de produção textual.

Na proposta de ensino da instituição, especialmente na do quinto ano, constata-se a correspondência às propostas da Secretaria Municipal de Educação, que, por sua vez, representam princípios metodológicos, expectativas de aprendizagem e conteúdos previstos em Orientações Curriculares Estaduais e Nacionais, pautados principalmente na BNCC e nos PCN. Nesse caso, portanto, não difere dos planos de ensino de outras escolas do município, as quais são instruídas a seguir características semelhantes.

3.5.1 Identificação dos sujeitos

A definição do grupo de sujeitos para a concretização desta pesquisa está relacionada não apenas ao fato de a turma de 5º ano “A” ser uma das turmas com que trabalhamos, mas também por ser a única classe da referida série a possuir alunos que estudam na instituição desde o ciclo de alfabetização, o que poderia possibilitar entre os discentes considerável interação social e de vivências de aprendizagem em comum.

A turma em questão possuía vinte e cinco alunos - 9 meninos e 16 meninas – com faixa etária de 10 a 12 anos. Cabe informar também que, segundo avaliação diagnóstica inicial elaborada pela escola sob orientação da assessoria da SEME, essa turma demonstrou um nível adequado de proficiência em leitura; e básico, em escrita de texto, dentro de uma escala com quatro níveis, assim classificados: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

No contexto de escrita, destacavam-se como as grandes dificuldades da turma a falta de manutenção da sequenciação lógica, aliada à escassa habilidade no emprego de recursos de coesão e coerência, além da visível restrição vocabular, o que entravava a evolução textual e a produção de efeitos de sentido no texto. No entanto, a turma apresentou vantagens atitudinais em relação ao interesse em aprender, o que nos fez crer ainda mais na possibilidade de um trabalho eficaz, em que as intervenções didáticas surtem bons resultados de aprendizagem com os alunos.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante do desafio de ensinar sistematicamente o gênero textual conto de assombração, cujo estudo se arrisca a ser inconsistente dada a escassa bibliografia didática e pedagógica sobre sua composição textual, opta-se nesta pesquisa por desenvolver uma proposta de intervenção embasada no procedimento de sequência didática indicado por Dolz e Schneuwly (2004), doravante SD. A motivação principal para seleção desse procedimento adveio do fato de possibilitar ao professor a integração entre as práticas sociais da linguagem – oralidade, leitura e produção – primordiais para o desenvolvimento da proposta aqui indicada, além de poder contribuir para a definição mais precisa das intervenções didáticas necessárias à produção textual de um determinado gênero pelos alunos.

Por valorizar a relevância da inter-relação entre tais práticas de linguagem, compreendemos não ser construtiva uma intervenção didática que vise à produção textual na qual se enfoque apenas um ou poucos atributos do gênero. Por essa razão, argumentamos, em bases teóricas, a necessidade da definição do contexto e das condições didáticas de produção, dos princípios de textualidade, dos fundamentos “sociointeracionistas”, da intenção sociocomunicativa e de características do gênero, a fim de que o trabalho com o ensino do texto cumprisse seus objetivos primordiais. Também pela mesma razão, construímos uma proposta de intervenção com variados percursos de ensino e de aprendizagem, cientes de que eles deveriam convergir no mesmo intuito - o de promover atividades facilitadoras da produção da unidade temática e de efeitos de sentido dos contos de assombração.

4.1 DELINEAMENTO DE ETAPAS E MÓDULOS DA PROPOSTA

Seguindo as proposições de Dolz e Schneuwly (2004), organizamos um conjunto de atividades inter-relacionadas e planejadas para promover conteúdos e desenvolver habilidades relacionadas ao estudo em questão, em diferentes módulos. Previmos, desse modo, um planejamento detalhado das atividades de aprendizagem, de autoavaliação e avaliação, de revisão e refacção dos textos pelos alunos, a fim de alcançar os objetivos pretendidos em cada uma das etapas e na conclusão da sequência.

Para melhor visualizar a proposta de intervenção que desenvolvemos, expomos a seguir um quadro com o esboço da SD, tendo em vista que sua duração ocupou aproximadamente 86% das aulas de Língua Portuguesa de um trimestre, período que se refere de agosto à primeira quinzena de novembro de 2018.

A proposta de intervenção foi organizada em dez módulos, que apresentam conhecimentos linguísticos e contextuais referentes ao gênero e ao foco da pesquisa: a seleção lexical como recurso de construção da unidade temática no conto de assombração. Em alguns desses módulos, foi necessária a subdivisão em etapas para o detalhamento das atividades, como constatamos no Quadro 1:

Quadro 1 - Organização geral da Sequência Didática “Do Reconto ao conto de assombração”

Módulos	Identificação	Desdobramento em etapas
Módulo I	Apresentação da proposta	-
Módulo II	Reconto de histórias da comunidade	-
Módulo III	Primeiros registros – produção inicial	-
Módulo IV	Conhecendo mais sobre a estrutura narrativa	1ª etapa: A leitura colaborativa: de olho nas pistas lexicais. 2ª etapa: Análise de elementos constituintes da narrativa. 3ª etapa: Análise da estrutura do enredo. 4ª etapa: Avaliação do enredo do próprio texto.
Módulo V	Estudando a composição lexical característica do fantástico sobrenatural	1ª etapa: Leitura e análise lexical do conto “O Caipora, o pai-do-mato” 2ª etapa: Estudo do léxico na composição da unidade de sentido. 3ª etapa: <i>Mapeando as pistas lexicais da unidade de sentido</i> 4ª etapa: Gincana - o efeito de sentido da onomatopeia. 5ª etapa: Jogo de comparação linguística: as escolhas lexicais no conto “O baile do caixeiro-viajante”.
Módulo VI	Avançando na produção do conto	-
Módulo VII	A seleção lexical no plano global do conto de assombração	-
Módulo VIII	Retomando características do conto de assombração	1ª etapa: Comparação entre textos do mesmo gênero 2ª etapa: “O que não pode faltar no conto de assombração” 3ª etapa: Revisando coletivamente um texto
Módulo IX	Produzindo a versão final	1ª etapa: Adaptação aos aspectos estilísticos e composicionais do gênero 2ª etapa: Revisando o contexto de produção
Módulo X	Preparando o texto para publicação	1ª etapa – Revisão final e edição 2ª etapa – Publicação e divulgação dos contos

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.1 Módulo I: Apresentação da proposta

Objetivos:

- I. Motivar a turma para participar das atividades da sequência;
- II. Realizar o levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero;
- III. Planejar as principais atividades com a colaboração dos alunos.

No primeiro módulo da SD cujos objetivos circunscreveram a apresentação da proposta à turma, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

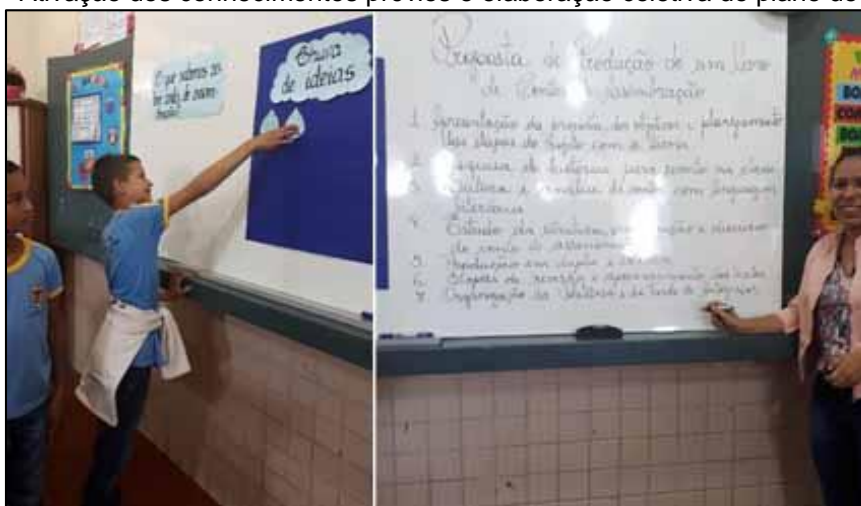
a) Apresentação da proposta de trabalho com contos de assombração, visando a motivação aos alunos para participarem das atividades que culminaram com a produção de um livro com textos a serem escritos por todos os alunos da turma;

b) Ativação de conhecimentos prévios a partir da questão “O que sei sobre contos de assombração?”, cujas respostas foram registradas em tarjetas e apresentadas oralmente, colando-as no painel *Chuva de ideias*. Nesse momento, foram observados os conhecimentos que os alunos possuíam sobre a estrutura narrativa, que histórias haviam lido ou ouvido, constituindo um diagnóstico prévio para iniciar o estudo do gênero (Fig. 3)

c) Elaboração coletiva de um plano de atividades, para a definição das principais fases do trabalho que gerariam os módulos e as etapas da sequência didática, as quais foram detalhadas como: de leitura, de estudo do gênero e de suas características linguístico-textuais, de pesquisa, de audição de histórias, de reconto, de análise de outros textos do gênero, de produção, de revisão, de edição, de publicação e de divulgação dos textos. A intenção desse plano coletivo era que a turma se sentisse corresponsável por todas as etapas do projeto (Fig. 3).

Nesse momento, foi preciso prever o desenvolvimento da produção em diferentes versões até que se chegasse à versão final (editada) com linguagem, estrutura e conteúdo adequados ao gênero pretendido, ao público-alvo selecionado (estudantes do Ensino Fundamental), ao suporte (livro impresso). Desse modo, foram estabelecidas as primeiras condições didáticas para o contexto da produção.

Figura 3 – Ativação dos conhecimentos prévios e elaboração coletiva do plano de atividades



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.2 Módulo II: reconto de histórias da comunidade

Objetivos:

- I. Resgatar e valorizar a cultura local por meio de histórias narradas na comunidade.
- II. Pesquisar narrativas de assombração conhecidas por familiares e vizinhos.

A atividade de reconto de uma história de assombração da comunidade foi iniciada pela professora para mobilizar o interesse dos alunos sobre o gênero. A ideia foi despertar o interesse e fazê-los perceber características desse tipo de narrativa, como, por exemplo, a presença de momentos de tensão e suspense. Após o reconto da história de uma suposta freira do Instituto Santa Juliana, constatou-se que o resultado foi satisfatório, pois além de lhes causar fortes emoções no trabalho de reconto e de escuta, o ânimo dos alunos pelo trabalho aumentou visivelmente;

Para desenvolver o módulo, recorreremos às seguintes ações junto à turma:

a) Atividade de pesquisa de histórias de assombração consultando pessoas da comunidade, como familiares, amigos, vizinhos, funcionários da escola etc. Na pesquisa, cada aluno conseguiu pelo menos uma narrativa para recontar aos colegas de classe. Como a maioria dos alunos não possuía instrumento para gravação das narrativas, não a estabelecemos como critério do trabalho. Porém, foram orientados que registrassem a história que lhes fosse contada.

b) Preparação para a roda de reconto das histórias pesquisadas pelos alunos. Antes, porém, se fez imprescindível dar informações importantes para fazer recontos orais, tais como: a preocupação em preservar a sequência lógica da história, a apresentação de personagens, tempo e espaço, a entonação adequada, buscando demonstrar emoções e suspense. Para obter eficácia na tarefa, solicitamos que fizessem um plano da narrativa que iriam recontar para que não excluíssem detalhes importantes da trama.

c) Roda de reconto: uma atividade que se tornou desafiadora, dada a dificuldade da turma em encontrar histórias de assombração. Nesse momento, percebemos certa indiferença da comunidade contemporânea com antigas tradições de reconto. A ideia, então, foi convidar pessoas que ainda demonstrassem interesse e habilidade para recontar antigas histórias da região.

d) Convite a contadores de histórias da comunidade para fazerem recontos na sala de aula (Fig. 4). Esta foi uma atividade importante, pois se tratou do contato diferenciado com a comunidade externa e se concretizou como uma forma de valorizar a cultura local e a própria comunidade, além de ter promovido o contato dos alunos com variados “causos”, tanto os que haviam ocorrido na zona urbana, como na zona rural. A participação dos pais, dos funcionários, de professores aposentados contribuiu para que a turma tivesse acesso a narrativas interessantes para ouvir e recontar aos colegas.

Figura 4 - Contação de histórias por membros da comunidade externa



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.3 Módulo III: primeiros registros

Objetivos:

I. Apresentar o contexto de produção.

II. Registrar a história selecionada pela dupla.

III. Diagnosticar os conhecimentos relacionados à produção textual, com foco no uso de recursos de manutenção temática pela via lexical/semântica de narrativas de assombração.

Para promover a produção inicial dos alunos, desenvolvemos as atividades:

a) Agrupamento produtivo dos alunos considerando seus saberes de escrita.

Optou-se pela formação de duplas em que um dos alunos possuísse mais domínio da modalidade escrita que o outro (Fig. 5) A seleção teve em vista a verificação de noções básicas para o propósito de produção, tais como: sequenciação lógica, pontuação, concordância e ortografia. Dados estes obtidos de diagnósticos realizados nos bimestres anteriores. Utilizamos a tabela do diagnóstico inicial e organizamos, a princípio, dois grupos: os que apresentavam maior e menor grau de conhecimento linguístico e textual para formar duplas em que fosse possível combinar os saberes dos alunos.

b) Elaboração de lista de títulos dos contos de assombração recontados oralmente na sala de aula. Nessa atividade, a turma foi orientada a representar resumidamente cada um dos textos recontados. Relembrava-se da história e se extraía a temática principal para formar um título prévio, que não seria definitivo, mas apenas uma referência;

e) Seleção dos títulos das narrativas que foram recontadas pela turma, para serem retextualizadas pelas duplas;

f) Definição do contexto básico de produção com especificação do gênero, conteúdo, público-alvo, finalidade social e local de publicação. Aqui foi feita a proposta de retextualização das narrativas, explicando que a primeira produção possibilitaria a observação do que sabiam para planejar e replanejar as atividades de estudo do gênero, assim como para promover o aprimoramento gradativo do texto visando manter a sua unidade temática e favorecer os efeitos de sentido que despertariam emoção no leitor.

g) Encaminhamento ao registro inicial dos textos, sem a pretensão de fazer modificações no conteúdo, mas com atenção aos detalhes e dados importantes para a manutenção da unidade de sentido.

i. Orientação sobre o fato de que a primeira versão constituiria um diagnóstico, o qual seria importante para o desenvolvimento do trabalho.

ii. Instrução para registrarem a história selecionada, sem a preocupação de idealizarem um novo conteúdo ao texto em um primeiro momento.

iii. Distribuição de páginas com linhas enumeradas, a fim de facilitar as proposições e contribuições pela professora para as adaptações necessárias nos textos.

iv. Recolhimento de uma cópia do texto de cada dupla para análise. Esta se tornou primordial uma vez que determinou os encaminhamentos e atividades subsequentes.

v. Agilidade no processo avaliativo. O trabalho de análise dos textos precisou ser feito em poucos dias, pois a organização e planejamento dos módulos e etapas da SD dependiam do que fosse identificado.

vi. Avaliação cuidadosa dos textos para diagnosticar necessidades de aprendizagem voltadas à manutenção da sequenciação temática do texto, à coesão e à coerência no plano global do enredo, bem mais do que aspectos gramaticais e ortográficos, como será verificado no capítulo V, de análise e discussões. Isso porque a maioria dos textos iniciais, embora fossem resultado de uma história recontada, não primavam pelo encadeamento lógico de sentidos e fatos.

Figura 5 - Agrupamento produtivo para a atividade textual e apresentação das histórias escritas na primeira versão



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.4 Módulo IV: conhecendo a estrutura narrativa

Esse módulo focalizou a ampliação do repertório de textos e o conhecimento e características composicionais do gênero que tem como sequência tipológica primária a narrativa. Desse modo, tendo em mira a limitada habilidade demonstrada no diagnóstico, planejamos e realizamos um conjunto de atividades de leitura, oralidade e escrita, bem como de tarefas lúdicas. Tudo foi desenvolvido em uma média de doze aulas, nas quais consideramos as necessidades de aprendizagem identificadas no texto-diagnóstico dos alunos, por isso o módulo se subdividiu em várias etapas.

Objetivos:

- I. Conhecer e sistematizar ideias sobre as características da estrutura que compõe o gênero e a sequência tipológica predominante;
- II. Ler textos do gênero;
- III. Analisar em contos de assombração a estrutura e os elementos que compõem o enredo;
- IV. Identificar no próprio texto a presença ou ausência dos elementos da narrativa e as partes que compõem o enredo;
- V. Adaptar partes da própria produção para atender às peculiaridades da estrutura do gênero.

4.1.4.1 Módulo IV: 1ª etapa – A leitura colaborativa: de olho nas pistas lexicais

Essa etapa, que trouxe como proposta a análise da organização narrativa no gênero conto de assombração, visou o desenvolvimento de atividades de leitura e análise para identificar os recursos linguísticos e estruturais utilizados em contos publicados.

Como motivação à tarefa de análise, iniciamos pelo convite a um escritor conterrâneo que tinha livros publicados, para falar da importância de conhecer melhor o gênero e aprimorar gradativamente o texto. A visita do escritor contribuiu para que a turma tivesse uma noção do que seria um percurso de autoria dos textos que seriam encaminhados à publicação. Ele explicou detalhes sobre os cuidados com a linguagem, com as estratégias para seduzir o leitor e, principalmente, sobre a

necessidade do estudo do gênero, das reescritas e das revisões textuais. Após essa aula, desenvolvemos as seguintes atividades:

a) Leitura colaborativa do texto “O casal de velhos”⁵. Na atividade proposta⁶, trabalhamos com diferentes perspectivas: além de explorar a leitura de compreensão do texto, utilizando a modalidade colaborativa, na qual foram feitas paradas estratégicas para explorar capacidades de leitura – ativação de conhecimentos prévios, antecipação, inferências locais e globais, generalizações, etc – também enfocamos no estudo de aspectos que marcam a narrativa do conto de assombração.

b) Com esse intuito, buscamos desenvolver as capacidades de leitura mencionadas de maneira lúdica. Idealizamos um *jogo de apostas*, com fichas e a imagem de uma roleta, nas quais os alunos registraram suas “apostas” de continuidade de sentido, em diferentes momentos da leitura colaborativa (Fig. 6). Por meio de intervenções, direcionamos as previsões dos alunos seguindo as “pistas lexicais” ativadas pelo título e por cada parte do conto. A estratégia objetivava que os alunos se sentissem motivados à tarefa de compreensão, mas serviu para favorecer o entendimento do quão é importante a atenção aos indícios que certas palavras e expressões trazem à construção do sentido do texto.

c) A verificação de hipóteses e interpretações foi feita mediante a comprovação de afirmativas com base em evidências e indícios do próprio texto.

Figura 6 - Aula de leitura compartilhada e atividade lúdica de leitura colaborativa – jogo de pistas



Fonte: Dados da pesquisa

⁵ Texto de Edson Gabriel Garcia (Anexo A)

⁶ Atividade de leitura colaborativa com o conto “O casal de velhos” (Anexo B)

4.1.4.2 Módulo IV: 2ª etapa – Análise de elementos constituintes da narrativa

Nessa atividade, consideramos para estudo os principais elementos da narrativa, conforme indicação de Terra (2017), como os tipos de narrador, tempo, espaço, personagens, ação, tema, bem como a composição do enredo. No entanto, esses elementos foram simplificados e observados em exemplos de narrativas, pois a ideia era que os alunos entendessem as possibilidades de como podem constituir os textos predominantemente narrativos. Por essa razão, foi importante que os alunos fossem devidamente instruídos sobre o verdadeiro motivo do estudo, o qual poderia lhes facilitar a escolha de elementos para seus textos.

a) Para a identificação e classificação do foco narrativo, apresentamos um esquema com os três principais tipos conforme nomenclatura apresentada por Reis e Lopes (2011) citado por Terra (2017) – autodiegético: participa da história que narra como personagem principal; homodiegético: participa da história que narra como personagem secundária; e heterodiegético: não participa da história –, lembrando suas características por meio de exemplos. E, inicialmente, propomos a análise (Fig. 7) desse elemento no conto “O casal de velhos”, justificando suas indicações com dados do próprio texto.

b) Em seguida, expomos fragmentos de textos com diferentes tipos de narrador, em tarjetas, para que as duplas os identificassem. Contudo, percebemos a possibilidade de equívoco em classificações feitas com base em trechos. Por isso, optamos por continuar o estudo com o texto completo e não mais com fragmentos.

c) Após as atividades de estudo, devolvemos aos alunos a produção inicial e questionamos sobre o tipo de narrador percebido na própria produção e/ou qual deles seria mais interessante ter representado no seu conto. Era importante que reconhecessem que não havia um pior ou melhor, mas que tinham diferenças que marcavam determinados efeitos de sentido para o leitor. Novamente, utilizamos o estudo de Terra (2017) para guiar essa análise, pela qual conquistamos maior percepção sobre o efeito produzido, por exemplo, no conto “O casal de velhos” no qual a narração escrita em terceira pessoa produz um efeito de objetividade, de afastamento do narrador em relação aos fatos narrados, visando à credibilidade do leitor. O mesmo fizemos com outros textos, como o “Gato preto”, de Poe (1981), para a observação do efeito produzido pelo foco narrativo autodiegético, que se demonstra mais subjetivo e introspectivo. Não podemos deixar de relatar que os alunos

mostraram preferência pelos textos com foco heterodiegético, principalmente pela possibilidade do saber absoluto, da “onisciência” do narrador sobre a história.

d) O elemento seguinte do estudo foi o tempo da narrativa. A princípio, orientamos que os alunos observassem qual o período de duração da história, as marcas que ajudavam a demarcá-lo e o uso dos verbos no texto, atentando-se para a predominância do pretérito. Em seguida, passamos à informação sobre a variação do tempo em cronológico e psicológico, para que escolhessem como organizar o tempo global da narrativa, se com rupturas na ordem cronológica ou não.

Para dinamizar a tarefa, promovemos uma roda de memórias de filmes e livros a que os alunos tiveram acesso, não apenas nas últimas aulas, mas em sua experiência cultural e leitora. Nela, a turma foi motivada a observar como o tempo fora desenvolvido globalmente na história, se de forma predominantemente psicológica ou cronológica.

Como a participação da turma era intensa, definimos a expressão oral por dupla. Assim, propomos que cada uma pudesse recordar de pelo menos um livro ou filme conhecido, classificando, em seguida, a definição de tempo da narrativa. Ao compartilhar as memórias, registramos as referências do texto no quadro e intervimos quanto ao foco da atividade, quando alguma classificação era equivocada. Embora tivesse sido uma atividade simples, foi satisfatória, pois foi possível constatar a compreensão do conteúdo.

e) Ao analisar outro elemento - o espaço – solicitamos que relessem o texto “O casal de velhos” de Garcia (1991) e destacassem os principais ambientes onde sucederam os fatos da história. Nesse ponto, também orientamos a comprovação de suas respostas com fragmentos e indícios do texto, além de focar no modo como a descrição dos ambientes contribuiu para a composição do clima de suspense e terror na narrativa.

f) Quanto à constituição das personagens, apresentando sua classificação mais comum e também prevista em Terra (2017): protagonista, antagonista e secundária, o que não representou desafio à turma, uma vez que tinham noções sobre o assunto.

g) Por fim, destacamos a ação e o tema do conto de assombração, recorrendo a afirmações de Terra (2017). Apresentamos o elemento ação como as mudanças de estados vividos pelas personagens, selecionando no texto as passagens de estado

de conjunção (em que a personagem principal tem algo) para disjunção (em que se encontra privada de algo), o que dinamiza a narrativa.

h) Para destacar o tema do conto, fizemos no quadro, a partir de intervenções que motivaram a participação oral dos alunos, um esquema das principais ações e elementos da história, relacionando-as ao conteúdo do título e à intenção sociocomunicativa do gênero. Concluímos, dessa articulação, que o conteúdo temático estava relacionado ao fantástico e que poderia ser sintetizado como a história de um rapaz que vive (ou supõe viver) uma experiência sobrenatural com seus pais biológicos na mesma noite em que eles morrem. Enfatizamos daí a expressão-chave da temática “a experiência sobrenatural” ou “a suposta experiência sobrenatural”, pedindo que ficassem atentos a essa possibilidade do fantástico e do sobrenatural nos contos que seguiriam lendo.

i) Um dos cuidados que tivemos ao reportar a esses elementos foi a atenção para a necessidade de haver coesão entre eles dentro da narrativa, sendo essa coesão construída a partir das escolhas do autor para a manutenção do tema e dos efeitos de sentido pretendidos.

Figura 7 - Atividade de análise de elementos da narrativa em dupla e atividade de análise da estrutura do próprio texto



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.4.3 Módulo IV: 3ª etapa – Análise da estrutura do enredo

Iniciamos com uma atividade de leitura colaborativa do texto “Maria Angula”⁷

a) Realizamos a ativação de conhecimentos prévios a partir do título, registrando as hipóteses no quadro.

⁷ Fonte: Contos de assombração, Coedição latino-americana (Anexo C)

b) Procedemos à leitura na modalidade colaborativa em que lemos em voz alta, promovendo pausas estratégicas em algumas partes do texto. Para tais paradas, selecionamos as partes que delimitam o enredo: apresentação, conflito, clímax e desfecho.

c) A cada parada, foi importante checar as hipóteses iniciais registradas no quadro, considerando-as ou descartando-as conforme o conteúdo do texto.

d) Ao término da leitura, promovemos uma roda de conversa sobre as impressões do texto: o que entenderam; o que consideraram estranho ou absurdo; que partes consideraram mais interessante ou assustadoras etc.

e) Indicamos que o texto também serviria para uma análise da estrutura do enredo – o conjunto de ações que constituem a narrativa. Aqui, foi explicada a importância que o conhecimento dessa estrutura poderia ter para o escritor e foi apresentada uma breve definição das partes que compõem essa estrutura. Orientamo-nos por informações apresentadas por Terra (2017).

f) Com vista a tornar os alunos conscientes da composição narrativa e aptos para realizar a proposta de adaptação das histórias com eficiência, desenvolvemos nessa etapa o registro em quadro de análise⁸ do enredo do conto lido, a partir de intervenções pedagógicas. Realizamos a atividade gradativa e colaborativamente, com checagens de hipóteses e respostas a cada parte estudada.

4.1.4.4 Módulo IV: 4ª etapa – Avaliação do enredo do próprio texto

a) De posse da primeira versão e de uma tabela semelhante à proposta na etapa anterior para observar as partes que compõem o enredo, as duplas foram orientadas a analisar cada uma das partes que compuseram o enredo produzido, verificando falhas e lacunas, bem como propondo melhorias na formação da textualidade.

b) Foi importante ter preparado previamente intervenções ao trabalho das duplas com mais limitações na produção, já que o desafio aumenta por se tratar de textos diferentes e com possíveis falhas na estruturação do enredo. Nesse ponto, as duplas foram motivadas a reconhecer não somente o que correspondia a cada uma das seções da estrutura, mas a identificar o que precisava ser melhorado. Nesse

⁸ Quadro para análise do enredo de conto (Anexo D)

momento, propusemos a segunda versão da história de cada dupla, estabelecendo como desafio o aprimoramento da estrutura narrativa.

4.1.5 Módulo V: estudando a composição lexical característica do Fantástico Sobrenatural

Objetivos:

I. Estudar características linguístico-textuais da narrativa de assombração, tais como expressões que contribuem para descrever personagens e ambientes, para favorecer o clima de suspense e para despertar sensação de medo no leitor.

II. Ler e analisar contos de assombração publicados para identificação de marcas linguísticas lexicais/semânticas que encadeiam a temática e favorecer efeitos de sentido próprios da intenção sociocomunicativa do gênero.

Aqui se objetivou o conhecimento de outras características da narrativa de assombração, pretendeu-se realizar atividades de reconhecimento de marcas lexicais/semânticas próprias do gênero, considerando como exemplos dessas marcas as expressões que contribuem para despertar a sensação de medo no leitor; descrições de ambientes e personagens; uso de onomatopeias etc. Também nesse momento foram priorizados exercícios de ampliação e aperfeiçoamento do próprio texto com inserção de elementos específicos do gênero estudados durante o módulo.

4.1.5.1 Módulo V: 1ª etapa – Leitura e análise lexical do conto “Caipora, o pai-do-mato”⁹

Na primeira etapa, promovemos as atividades seguintes:

a) Leitura individual seguida da realização de leitura dramatizada (Fig. 8) em grupo. Depois da leitura, instigamos as impressões sobre o texto, se reconheciam a estrutura, se haviam observado as expressões que caracterizavam personagens, ações e ambientes, bem como as sensações causadas por essas expressões.

b) Desenvolvimento de atividade “Recolhendo termos nas caixinhas”: apresentamos à turma três caixas com as seguintes inscrições: 1 - expressões que

⁹ Conto para atividade “Caipora, o pai-do-mato”. Versão de Sonia Junqueira. Contos de assombração (Anexo E).

caracterizam personagens e ambientes; 2 – expressões que marcam a sequência temporal; 3 – expressões que favorecem o clima de suspense e medo no conto (Fig. 8).

c) Informação sobre o objetivo da atividade: ampliar o repertório de expressões peculiares à organização e estrutura do conto de assombração para subsidiar as reformulações nos textos dos alunos.

d) Agrupamento das duplas em dois polos. Instruímos que todas as duplas do lado direito teriam como desafio a análise da primeira metade do texto (até o 16º parágrafo); e o esquerdo, da segunda metade. Isso evitou que os alunos se cansassem com as repetitivas leituras. Também os instruímos a pesquisar as expressões mais diversas, que não fossem facilmente percebidas por outras duplas, para evitar o grande número de repetições ou de expressões negligenciadas.

e) Entrega a cada dupla de três tarjetas em branco. Direcionamos a primeira sequência de análise para o reconhecimento de três expressões que contribuíam para a caracterização de personagens e ambientes. A mesma estratégia se repetiu com o conteúdo das demais caixas.

f) Antes e durante a tarefa, foi necessário explicar a importância que as palavras e expressões representavam para a construção do conto de assombração, visando o fato de que possuem finalidade e características bem definidas.

f) Ao concluir a análise, a socialização se desenvolveu do seguinte modo: cada dupla apresentou as expressões verificadas e depositou as tarjetas com seus registros na caixa com a inscrição correspondente. Concomitante às seleções das duplas, a professora fazia intervenções quanto aos registros a fim de desfazer equívocos durante a identificação das expressões ou de apontar as que eram ignoradas pela turma.

Figura 8 - Leitura dramatizada de conto, caixas para a atividade de análise de termos no conto de assombração e apresentação da atividade “Recolhendo termos nas caixinhas”



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.5.2 Módulo V: 2ª etapa – Estudo do léxico na composição da unidade de sentido. (Parte 1)

Nessa primeira parte, realizamos as atividades a seguir:

a) Disponibilização de um baú de contos para a turma com no mínimo doze textos¹⁰. Cada dupla sorteou um texto do baú para fazer a atividade.

b) Leitura, em dupla, para conhecerem o conteúdo global do conto sorteado. Orientamos que identificassem as expressões que serviam para caracterizar personagens, tempo e ambiente com um grifo; e as palavras associadas para atribuir a sensação de medo, com traço circular.

c) Para a análise de expressões utilizadas em cada parte dos contos de assombração, foram distribuídas tabelas com a indicação das partes do enredo (apresentação, conflito/desenvolvimento, clímax e desfecho), para que as duplas registrassem as expressões que faziam parte da mesma cadeia semântica e ajudavam a construir o sentido e a trama do texto. Desse modo, cada uma dessas partes foi apreciada gradativamente, para que percebessem o encadeamento lógico e semântico entre as expressões.

d) Na socialização dos registros, promovemos intervenções sobre o encadeamento percebido pelas duplas, bem como as expressões mais comuns entre os textos de mesma unidade temática, como nos contos (1) “Os dois caçadores e a saiona”; e (7) “Da Marimonda, a mãe-da-mata, não se deve falar”. Ainda lhes direcionamos a atenção às expressões que poderiam ser adaptadas para suas produções em processo. Por essa razão, as tabelas ficaram expostas em um varal, para consultas.

¹⁰ Sugestões para o repertório para o baú os seguintes contos, sendo a maioria deles do Livro Contos de assombração, coedição latino-americana, 1994: (1) Os dois caçadores e a saiona (Venezuela/ Versão: Edições Ekaré); (2) O barco negro (Nicarágua/ Versão: Roger Pérez de la Rocha); (3) O médico fantasma (Heloísa Prieto); (4) A mulata de Córdoba (México/ Versão: Francisco Serrano); (5) Maria Angula (Equador/ Versão Jorge Renán de la Torre); (6) Abad Alfau e a caveira (República Dominicana/Versão: Silva Nolasco); (7) Da Marimonda, a mãe-da-mata, não se deve falar (Colômbia/Versão: Consuelo A. de Beltrán); (8) A sombra negra e o gaúcho valente (Argentina/Versão: Nely Garrido); (9) A gruta do jacinto (Porto Rico/Versão: Juan A. Ramos); (10) O tesouro enterrado (Peru/Versão: Rosa C. Guardia); (11) O casal de velhos, de Edson Gabriel Garcia; (12) As lágrimas do sombreirão (Guatemala/ Versão de Luís Alfredo Arango).

4.1.5.2.1 Módulo V: 2ª etapa – Estudo do léxico na composição de efeitos de sentido (Parte 2)

- a) Distribuição de cópias do conto “Os dois caçadores e a saiona” às duplas.
- b) Na primeira tarefa, orientamos que durante a leitura do texto priorizassem a identificação das expressões que contribuíam para criar o clima de tensão, suspense e medo, pintando-as com lápis de cor azul.
- c) A segunda tarefa foi a de reconhecimento de expressões que produziam o efeito de embelezamento linguístico ao texto, pintando-as na cor rosa.
- d) Para cada desafio, foram necessárias intervenções didáticas, com mira na demonstração dos sentidos atribuídos pelas expressões identificadas, instigando as duplas a justificarem o motivo de suas escolhas.

4.1.5.3 Módulo V: 3ª etapa – Mapeando as pistas lexicais da composição temática

a) Retomamos a atividade do conto “Os dois caçadores e a saiona”, por ter sido uma das histórias mais apreciadas pela turma. Aproveitamos a análise prévia da seleção lexical utilizada para atribuir efeitos de sentido e de embelezamento ao texto, e propusemos a produção de um mapeamento das palavras utilizadas para encadear o conteúdo temático do texto.

b) Apresentamos a contextualização da história presente no livro “Contos de assombração” (1994, p. 80). Orientamos que deveriam observar no texto uma corrente de sentido composta por elos (palavras e/ou expressões) que se conectavam pelo significado que expressavam e ao mesmo tempo pela relação que estabeleciam umas com as outras.

c) Para facilitar a atividade de mapeamento¹¹, adaptamos a ideia da corrente para um esquema no qual as duplas registrariam as palavras, como no exemplo:

Figura 9 – Exemplo de mapeamento de palavras



Fonte: Dados da pesquisa

¹¹ Atividade: Esquema de palavras e expressões que encadeiam o tema do conto (Anexo F)

d) Na socialização da atividade, entrevistamos quanto à escolha das expressões responsáveis pelo encadeamento temático, de modo que mesmo quem não lesse a história original ainda assim conseguisse imaginar seu conteúdo.

e) Instruímos nesse “passeio” pela tessitura do conto de assombração quanto à importância que a seleção lexical e vocabular adequada (Referindo-nos não somente às palavras-chave, mas a todo o material linguístico) tem na composição textual, no encadeamento lógico e nos efeitos de sentido pretendidos, como a instauração do clima de suspense e de medo.

4.1.5.4 Módulo V: 4ª etapa – Gincana - o efeito de sentido da onomatopeia

a) Durante uma nova leitura em voz alta do conto “Da Marimonda, a mãe-da mata não se deve falar”¹², solicitamos que as duplas se detivessem em uma expressão utilizada (chuisse, chuiss) que representavam um recurso linguístico interessante para textos do gênero que estavam produzindo. Questionamos à turma o que exatamente aquela expressão representava, qual a sua função e que efeito havia produzido no texto. Após identificarem que a expressão representava um ruído específico (“sibilava um facão”, p. 54), instigamos a reconhecerem que poderia contribuir para o efeito de suspense na narrativa, ao se utilizar um recurso sinestésico o qual o som evoca uma imagem ao leitor e o aproxima ainda mais da ação.

b) Denominação do recurso – onomatopeia e ativação de hipóteses sobre a sua função e sobre outros exemplos conhecidos ...

c) Apresentação de exemplos de onomatopeias em contos. Nessa parte, retomamos os contos registrados no caderno, apontando o uso do recurso e sua função no texto.

d) Produção coletiva de uma definição que representou o entendimento da turma.

e) Encaminhamento de uma pequena gincana: Iniciamos com o sorteio de uma indicação de som a ser representado (por exemplo, o ranger de uma porta velha ao se abrir). Ao ler a indicação, a primeira dupla deveria responder, caso não conseguisse, apontaria outra dupla para responder. A resposta foi dada oralmente e

¹² Contos de assombração, Coedição latino-americana (1994).

por escrito no quadro, para possibilitar intervenções coletivas. A atividade continuou até que todas as duplas tivessem participado.

f) Explicação sobre a função e frequência da onomatopeia como uma possibilidade de contribuir com o efeito de suspense em dado momento do texto, por isso não recomendamos exagero no emprego desse recurso.

4.1.5.5 Módulo V: 5ª etapa – Jogo de comparação vocabular: as escolhas lexicais no conto “O baile do caixeiro-viajante”¹³.

a) Apresentação do objetivo da leitura do texto: Ler para conhecer um texto com predominância da linguagem literária em que se nota grande cuidado com a escolha e o arranjo das palavras, para dar sentido e beleza ao texto.

b) Ativação de conhecimentos sobre a seleção lexical/vocabular a depender do contexto de comunicação e do gênero pretendido. Para motivá-los, fizemos a leitura de dois textos: um deles foi um comentário no *facebook* no qual se conta uma história, com uma seleção vocabular bem informal, corriqueira; o outro foi o conto “O corvo”¹⁴. Após a leitura dos dois textos, solicitamos que identificassem qual deles apresentava a seleção de palavras mais elaborada e que justificassem suas respostas com trechos dos textos. Instruímos que verificassem o que poderia diferenciar uma ou outra definição vocabular. Dessas intervenções, obtivemos respostas que registramos juntos: quanto ao gênero e à intenção pretendidos, ao suporte (livro escrito ou *facebook*), ao público-leitor, à modalidade escrita ou oral e ao grau de formalidade necessário à interação.

c) Leitura colaborativa do conto “O baile do caixeiro viajante”¹⁵, realizando pausas estratégicas para mobilizar capacidades de inferência e compreensão do texto.

d) Após a leitura oral, encaminhamos à atividade de análise, seguindo a legenda. Pintar, com sua cor favorita, as expressões que enriquecem a temática de assombração do texto, constroem o clima de medo e despertam essa sensação no leitor (Fig. 10).

¹³ Texto para análise: “O baile do caixeiro-viajante” – (Anexo G)

¹⁴ Texto de Edgar Allan Poe, traduzido por Fernando Pessoa.

¹⁵ Texto de Reginaldo Prandi (2003)

e) Explicação sobre a composição linguística como resultado de uma combinação de palavras que visa o embelezamento e o encantamento do leitor pelo texto, tratando-se de um jogo de palavras, um jogo de escolhas lexicais, para seduzir, emocionar, assustar; enfim, provocar emoções no leitor. E orientamos aos alunos como poderiam reconhecer as características dessa escolha linguística, citando exemplos dos textos lidos.

f) Procedimento de socialização da primeira análise feita pelas duplas com a participação de todos os alunos, para que pudessem expressar as escolhas feitas. A cada parte do texto, uma dupla era incentivada a expor e justificar suas escolhas. As demais duplas argumentavam se concordavam ou discordavam, também apresentando suas justificativas. Para isso, planejamos previamente as intervenções pedagógicas apropriadas. Atividades de análise como esta foram bastante apreciadas pela turma, pois eram oportunidades para descobrirem novas combinações linguísticas e seus efeitos de sentido.

g) O procedimento mais interessante nessa etapa, por sua ludicidade e eficácia, foi o jogo da memória¹⁶ construído com trechos do texto e sua equivalência em outro modo de narrar. Seus objetivos se concentraram na percepção da diferença entre as escolhas lexicais utilizadas para embelezar o texto literário e a seleção vocabular que possivelmente seria usada no cotidiano para narrar a mesma história, e foi útil para ensinarmos a reconhecerem combinações mais elaboradas de palavras que tornam o texto mais adequado ao gênero e instigante à leitura.

Figura 10 - Atividade de análise linguística com lápis de cor e Jogo de comparação vocabular



Fonte: Dados da pesquisa

¹⁶ Procedimentos, regras e tarjetas do jogo – (Anexo H)

4.1.6 Módulo VI: avançando na produção do conto

Objetivos:

I. Promover aos alunos momentos de reflexão, apreciação e revisão dos textos produzidos, a fim de aprimorar o encadeamento temático e produzir contos que despertem o interesse do público-leitor.

a) Realizamos uma atividade de reescrita, detendo-nos a partes do texto produzido para revisar aspectos relacionados à organização da narrativa.

b) Encaminhamos o uso da ficha de análise do enredo das produções, solicitando às duplas a apreciação do que haviam escrito. Com base no que fora registrado na ficha, tentariam fazer as mudanças necessárias.

c) Para isso, orientamos às duplas que se concentrassem em cada uma das partes do enredo. Iniciamos, portanto, verificando se a apresentação estava cumprindo seu objetivo, o de demonstrar informações iniciais sobre personagens, tempo e ambiente, por exemplo, já que os textos mantiveram a sequência cronológica. Nessa aula, foram motivados a lembrar expressões e combinações lexicais interessantes, as quais haviam encontrado nos contos lidos e estavam expostas em varais da classe, bem como a perceber que também podiam adaptar para seus próprios textos formas criativas de escrever.

d) O segundo momento do estudo exigiu que a turma recordasse a função do conflito e do desenvolvimento na narrativa, assim como algumas das expressões interessantes utilizadas durante descrições ou movimentação da trama dos contos analisados. Em seguida, as duplas foram instruídas a analisar essa parte de sua produção, checando o que poderia ser melhorado, considerando as possibilidades da composição narrativa estudada.

e) O terceiro momento de estudo e reformulação focou na definição do clímax. Questionamos se estava expresso no texto o momento de maior tensão seguido da resolução da situação ou se havia lacunas nas ações.

f) A quarta reformulação da segunda versão se destinou à análise e adaptação do desfecho, o qual dependerá não somente da história ouvida ou pesquisada, mas da correspondência à sequência lógica da trama desenvolvida. Levá-los a verificar as expressões e formas de construção do desfecho, nos contos lidos até o momento, antes de iniciar as adaptações necessárias.

g) Nessa etapa, embora os textos já apresentassem uma significativa evolução, foi preciso atender separadamente às duplas para intervir na reorganização de seus contos, pois a maioria dos textos ainda apresentava equívocos, lacunas, que provocavam a fuga do encadeamento lógico e temático. Assim, intensificamos as orientações, registrando-as em páginas anexadas à produção de cada dupla.

4.1.7 Módulo VII: a seleção lexical na composição do plano global do conto de assombração

Objetivos:

I. Identificar o encadeamento lógico que compõe a coerência temática do conto de assombração;

II. Analisar no próprio conto (segunda versão) o plano sob o qual a narrativa que foi construída e adequar as partes incoerentes.

a) Iniciamos as atividades do módulo com o a ativação de hipóteses do conteúdo temático do conto “Uma noite no paraíso”¹⁷ a partir do título, com registro em um esquema de predições.

b) Entregamos cópias do texto previamente fatiadas e separadas para cada dupla, explicando que o desafio inicial da tarefa seria o de analisar as “pistas” fornecidas pela estrutura da narrativa e pelo encadeamento das ações para descobrir qual era a composição global do conto.

c) Orientamos para a leitura atenta de cada um dos fragmentos e para a colagem dos fragmentos do texto na parte que correspondia à sua posição/função na estrutura do enredo em uma tabela específica¹⁸.

d) Nas intervenções pedagógicas, enfatizamos as expressões que favoreceram a descoberta da contiguidade temática do texto e a importância de encadear um plano coerente na sequência narrativa.

e) Desenvolvemos uma atividade com recurso lúdico (Fig. 11) – uma gincana que enfocou a coerência do encadeamento temático no plano global de outros contos. Precisamos reconhecer que foi uma atividade significativa para os alunos, pois além

¹⁷ Texto de Calvino (1992) – (Anexo I).

¹⁸ Atividades do módulo – (Anexos J e K).

de se divertirem, demonstraram conhecimento na recuperação do conteúdo temático dos textos estudados.

Figura 11 - Atividade Quebra-cabeça de conto e Gincana de encadeamento coerente do texto



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.8 Módulo VIII: retomando características da narrativa de assombração

Objetivos:

I. Revisar características linguísticas e estruturais comuns a contos de assombração.

II. Analisar textos do gênero em estudo visando à identificação de peculiaridades.

III. Avaliar aspectos da própria produção para verificar se corresponde às propriedades do gênero.

4.1.8.1 Módulo VIII: 1ª etapa – Comparação entre textos do mesmo gênero

a) De posse dos resumos produzidos no módulo anterior e das cópias dos textos, conduzimos o reconhecimento de algumas das características estruturais e linguísticas do gênero, intervindo primordialmente quanto às descrições que provocam expectativa e tensão, à presença do elemento ou ação sobrenatural.

b) Para esse estudo, organizamos uma tabela¹⁹ pela qual foi possível dispor de algumas intervenções sobre as semelhanças e diferenças entre os textos:

4.1.8.2 Módulo VIII: 2ª etapa – “O que não pode faltar no conto de assombração”

Nessa etapa, encaminhamos algumas ações à turma:

¹⁹ Atividade em Tabela – (Anexo L).

a) Elaboração coletiva de “critérios” que respondessem à questão “O que não pode faltar no conto de assombração?”

b) Instrução quanto aos aspectos necessários ao texto, conforme a verificação feita em textos do gênero, esclarecendo que só poderiam corresponder a tais aspectos em suas produções se os conhecessem e os valorizassem.

c) Produção de cartaz a partir da pergunta “O que não pode faltar no conto de assombração?” com registro pelas duplas de até três características percebidas quanto à estrutura, ao conteúdo e à linguagem, em tarjetas personalizadas (fantasminhas) (Fig. 12).

d) Pesquisa, nas próprias produções e em contos lidos, de exemplos que comprovassem e correspondessem às características identificadas. Essa parte da atividade foi fundamental para alcançar os objetivos traçados, pois a comprovação das percepções dos alunos os desafiou a analisar com maior precisão os contos.

e) Socialização dos conhecimentos da turma, com composição de um painel que ficou afixado na sala para consultas.

4.1.8.3 Módulo VIII: 3ª etapa: Revisando coletivamente um texto

Objetivos:

- I. Favorecer a compreensão de aspectos composicionais do gênero;
- II. Identificar aspectos do texto que precisam de adaptações na seleção vocabular quanto ao estilo, à estrutura e ao conteúdo.
- III. Promover negociações para as mudanças necessárias no texto.

a) Neste módulo, no qual realizamos a revisão de um texto coletivamente, desenvolvemos algumas estratégias, como:

i. A seleção de um texto que representasse as demais produções quanto às inadequações ocorridas em aspectos composição da sequência narrativa e da escolha lexical/vocabular para causar efeitos de sentido adequados ao gênero. Nesse caso, selecionamos aquele que demonstrou limitações na manutenção do tema na sequência narrativa, na correspondência às marcas linguísticas do gênero, bem como à estrutura composicional e aos aspectos de textualidade propostos no contexto de produção;

ii. A orientação de que a atividade de revisão coletiva era importante para que fossem diluídas as dúvidas sobre a composição textual literária e as adaptações que precisavam ser promovidas no texto. Para isso, retomamos o painel de características do gênero construído no módulo anterior para iniciar com uma avaliação do texto. Assim foi possível checar a mudança mais imperativa, que seria transformar um texto, com características muito informativas e expositivas em um conto, com a composição de efeitos de sentido coerentes à manutenção temática da “assombração”.

iii. Nesta atividade, nossa atuação foi como escriba e mediador, orientando escolhas mais apropriadas e realizando intervenções didáticas. Também incentivamos a participação de todos os alunos, organizando as falas e intervindo para adaptarem adequadamente o texto à modalidade escrita.

iv. Na atividade, utilizamos recursos de multimídia como computador e projetor de imagens para facilitar os registros e as revisões.

b) A atividade foi desenvolvida por partes. Primeiro relembramos com a turma como se estruturava o conto. Começando pela apresentação, foram retomadas as peculiaridades dessa parte: apresentação de tempo, ambiente e personagens. Aqui precisamos explorar a materialidade linguística própria da produção literária em foco, substituindo expressões inadequadas ao gênero e ao suporte por outras que melhor representassem aspectos composicionais e estilísticos do gênero.

c) Orientação aos alunos sobre a necessidade de combinação de palavras de modo que suscitasse emoções e sensações no leitor. Foi necessário recorrer a alguns exemplos dessas combinações, encontrados nos textos lidos durante a SD e que estavam dispostos no varal de expressões selecionadas pelas duplas.

d) A atividade seguiu os mesmos critérios e retomada de cada parte do enredo, o que possibilitou um aprimoramento gradativo de todo o texto. Ao final, revisamos o título, questionando se ele era sugestivo, criativo e se era um bom indício do conteúdo temático do conto.

e) Revisamos os módulos desenvolvidos e encaminhamos a proposta da versão final do texto pelas duplas obedecendo os “critérios” elaborados coletivamente (Fig. 12).

Figura 12 - “O que não pode faltar no conto de assombração” e “Revisão coletiva de texto”



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.9 Módulo IX: produzindo a versão final

Objetivo:

I. Motivar os alunos a escreverem a versão final do conto em agrupamentos produtivos, seguindo o contexto de produção sugerido.

4.1.9.1 Módulo IX: 1ª etapa - Adaptação aos aspectos estilísticos e composicionais do gênero

Para a produção final, as duplas foram orientadas a adaptar o texto da última versão, realizando os ajustes necessários quanto aos aspectos a seguir:

a) Estilo – Verificamos e melhoramos as escolhas das unidades lexicais próprias do conto de assombração, o qual precisava apresentar composição linguística adequada à produção literária definida em contexto específico. Porém, esclarecemos que do mesmo modo que os contos lidos demonstravam estilos diferentes de escrita, esperávamos que suas produções também tivessem seu próprio estilo.

b) Conteúdo temático – Consideramos o núcleo da trama em si, da sequência dos fatos que envolvem seres sobrenaturais e culminam com um momento de terror ou medo. Relembramos que contos de assombração poderiam trazer à tona valores e sofrimentos humanos ou apresentar um tipo de ensinamento, geralmente demonstrado implicitamente. Em vista desse aspecto, propomos intervenções quanto

à: (1) unidade temática do texto, em torno de uma ação sobrenatural, do mistério e das consequências dessa ação; (2) correspondência ao propósito comunicativo da trama do gênero, que objetiva instigar, envolver e cativar o leitor, despertando-lhe emoções e sensações de medo. (3) a seleção lexical para manter a unidade temática.

c) Estrutura - Nesse aspecto, referimo-nos tanto às sequências tipológicas existentes ou predominantes no texto, como as partes que constituem o gênero. Quanto a isso, foi válido checar com os alunos: (1) a constituição do enredo, (2) a composição das sequências narrativas e descritivas. (3) a escolha lexical na constituição da narração ou descrição, bem como na composição do título final.

4.1.9.2 Módulo IX: 2ª etapa – Retomada do contexto de produção

Foi importante direcionar o entendimento de que os aspectos referidos na etapa anterior formam um conjunto de características interdependentes para a formação do todo que é o texto. Contudo, também foi necessário lembrar que a qualidade do texto também dependia da boa adequação ao contexto de produção, que havíamos proposto no início da SD:

a) a intenção – para que o texto está sendo escrito – para encantar os leitores e despertar-lhes emoções diversas.

b) o público-alvo – a quem se destina: primordialmente, a estudantes de 5º a 9º ano que apreciam e estudam textos do gênero;

c) a informação – a trama de assombração escolhida para compor o enredo do conto;

d) a esfera de circulação pretendida – na comunidade e, principalmente, nas escolas de ensino fundamental.

e) o suporte – onde os textos serão publicados e divulgados ao público: em um livro impresso de contos de assombração.

O conhecimento desse contexto foi essencial para que os alunos-autores tivessem o direcionamento claro e trabalhassem na produção de forma consciente e focada, além de terem um estímulo evidente de “por quê” e “para quê” o texto precisava passar pelo processo de contínua reformulação e revisão.

4.1.10 Módulo X: preparando o texto para publicação

Objetivo:

I. Revisar e aprimorar a última versão do texto produzido.

4.1.10.1 Módulo X: 1ª etapa – Revisão final e edição do texto

a) Desenvolvemos a revisão e a edição do texto, priorizando o acompanhamento particular a cada dupla.

b) Para garantir o atendimento personalizado, agendamos aulas no contraturno numa sala com computador disponível na escola (Fig. 13). Essa se tornou nosso lugar de encontro com as duplas onde nos reunimos durante três semanas para discutir fragilidades e propor intervenções para correspondência das produções aos aspectos composicionais e contextuais do gênero (expressos no módulo anterior).

c) De posse dos aspectos mencionados, mediamos também o processo de edição, no qual primamos pelo trabalho de autocorreção pelos alunos sob nossas intervenções didáticas que sempre visavam adequar aspectos que necessitavam de aprimoramento. Aqui, além do enfoque na seleção lexical, foram incluídas orientações quanto a detalhes da constituição gramatical e sintática no texto. Essa experiência de ensino da gramatical em um contexto de comunicação específico foi muito significativa tanto para nosso fazer docente, como para as crianças, que se mostraram muito atentas às orientações e habilidosas na correspondência às intervenções. Na finalização do atendimento a cada dupla, foi possível perceber o grau de satisfação e autoestima dos alunos pela conquista da produção textual.

d) As aulas finais foram destinadas à produção das partes que comporiam o livro, para a qual priorizamos a atividade colaborativa. Iniciamos pela escolha lexical e semântica do título, que orientamos para que fosse sugestivo e remetesse ao conteúdo temático dos contos. A ideia fluiu e o resultado foi um título selecionado coletivamente com a palavra “Sombras” remetendo a “assombrações” e “na Floresta” representando o contexto locativo das histórias – a floresta amazônica. Além disso, consideramos que o título poderia despertar o interesse de leitores diversos, não somente locais. Depois, produzimos também coletivamente os agradecimentos e a apresentação da coletânea, a fim de que todos nós experimentássemos todo o processo de autoria.

Figura 13 - Atendimento no contraturno para a edição dos textos



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.10.2 Módulo X: 2ª etapa – Publicação e divulgação do livro

a) Concluída a revisão e edição pela professora e pelos próprios autores, os textos precisaram ser diagramados no formato de livro. Nesse momento, solicitamos a ajuda do Professor e escritor Chardes Bispo, o qual se comprometeu em direcionar a diagramação dos textos e a escolha de fontes e imagens autorizadas. Somente após o processo de formatação, encaminhamos a proposta à gráfica/editora “BOK2”, para publicar o livro impresso, assim como à livraria digital “Clube de Autores”, para disponibilizar ao público a versão em e-livro.

b) Por fim, com a publicação encaminhada, organizamos junto à turma e seus responsáveis uma *Tarde de autógrafos* para a divulgação do livro à comunidade (Fig. 14). Produzimos e distribuímos convites às outras escolas, bem como às demais instituições públicas da cidade. Com a colaboração dos pais, da equipe gestora e de outros professores, realizamos um evento muito significativo para os alunos e para toda a comunidade escolar, não somente porque serviu à divulgação da coletânea, mas principalmente por ter consolidado o processo de autoria dos alunos e ter motivado sua autoestima. Naquele momento, todos perceberam o quanto o trabalho se tornara valioso.

Figura 14 - Publicação e divulgação dos contos: Tarde de autógrafos



Fonte: Dados da pesquisa

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste trabalho, temos evidenciado a nítida defesa em favor do ensino de produção textual que valorize os diferentes aspectos e princípios que compõem a textualidade de dado texto, de dado gênero. De fato, beira à obviedade a concepção de que o texto seja parte do processo comunicativo estabelecido na interação verbal e que, portanto, mobilize não somente “um vasto conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica de todo o contexto” (KOCH, 2018), mas também o conhecimento sobre a linguagem e sobre os meios de produzir sentido para o leitor/ouvinte.

Neste capítulo, delimitamos nosso foco de pesquisa e, conseqüentemente, de análise ao estudo de um recurso favorável tanto à produção dos sentidos como à manutenção temática – a associação semântica estabelecida na composição textual por meio de seleção lexical. Um conhecimento de grande valia para o ensino de produção textual, porém negligenciado em manuais didáticos (haja vista a inexistência desse conteúdo em materiais didático-pedagógicos) ou convertido em exercícios de pesquisa em dicionários para observação de sinônimos, como alerta Antunes (2012).

O estudo da seleção lexical a que nos propusemos se aproximou bem mais de uma valorização do vocabulário. Não com interesse de classificação gramatical, morfossintática ou de quaisquer que sejam as nomenclaturas, mas como um fator que constitui a produção de sentido básica para o encadeamento textual e para sensibilizar o leitor aos objetivos sociocomunicativos pretendidos. Visamos à seleção de palavras como a formação de uma corrente, na qual cada elo, cada palavra possui grande valor para a composição do todo, que é o texto e sua configuração sob a forma de um gênero.

Quanto a essa questão, vale ressaltar que a escolha do gênero *conto de assombração*, justificada previamente, convergiu perfeitamente à proposta do estudo lexical. Por se tratar de um texto literário, cuja natureza estilística e composicional permite maior autonomia de uso e de combinações, ajudou-nos em muito no manuseio do “jogo das palavras” no qual o léxico é matéria de criação e se transforma em “pistas” significativas para a composição de sentidos. (ANTUNES, 2012).

Como antecipamos no capítulo referente à metodologia, optamos por um recorte longitudinal, em razão do extenso período e da quantidade de textos produzidos durante o percurso de desenvolvimento da Sequência Didática. Esta, por

seguir uma estrutura modular, composta por um conjunto de atividades (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que iniciam com o diagnóstico de produção textual, possibilitou-nos reconhecer logo no primeiro momento a necessidade de aprendizagem relacionada ao estudo em questão.

As produções textuais que formam o *corpus* dessa análise são, portanto, resultado do processo dialógico de aplicação de atividades focadas em conteúdos pertinentes à construção do saber linguístico-textual aliado à composição e recomposição de textos. Tudo isso planejado e desenvolvido na perspectiva “sociointeracionista” de aprendizagem defendida por Vygotsky (2007), na qual valorizamos a colaboração e a interação de saberes entre alunos e alunos, entre a professora e a turma, bem como entre a turma e a comunidade.

Nesse processo, alcançamos um total de quarenta e oito textos, obtidos nos diferentes módulos e etapas de produção. No entanto, optamos por reduzir o quantitativo para a análise em três textos por dupla, o que representaria trabalhos em três momentos da SD – produção inicial, produção intermediária e produção final – passando a estudar amostras das produções de apenas duas duplas. Assim, selecionamos o total de seis textos.

Como não é de interesse desta pesquisa divulgar, a princípio, os nomes dos componentes das duplas, mas o trabalho realizado, serão mencionadas somente por Dupla 1 e Dupla 2.

Quanto à identificação dos textos e de suas respectivas duplas, estabelecemos a definição conforme os títulos atribuídos pelos autores: o conto produzido pela Dupla 1 está identificado, nas fases de produção inicial e intermediária, como “A freira do porão”, e na produção final, com o título de “O velho porão”; enquanto o conto da Dupla 2, é intitulado como “Um pedido às almas” nas três fases do percurso previamente citadas.

Apresentaremos agora os textos/amostras do percurso de produção textual dessas duplas, conforme proposição da SD, bem como discorreremos sobre a organização linguística das amostras, identificando aspectos relacionados ao foco do presente estudo.

5.1 ANÁLISE DE AMOSTRAS DA PRODUÇÃO INICIAL

Para facilitar a visualização e compreensão do registro do encadeamento temático via seleção lexical, optamos por representar tal encadeamento em quadros-esquemas. Desse modo, visamos expor o processo de sequenciação do conteúdo textual por meio da escolha de vocábulos que enriquecem os sentidos pretendidos e, ao mesmo tempo, promovem a necessária manutenção do tema.

5.1.1 Registro da produção inicial da Dupla 1 e estudo da seleção lexical: “A freira do porão”

Neste item, será apresentada a primeira produção da Dupla 1 com o conto “A freira do porão”. Após o registro, demonstramos uma análise focada na seleção lexical como recurso de coesão e coerência, que encadeia a temática do texto.

Figura 15 - Registro da produção inicial da Dupla 1

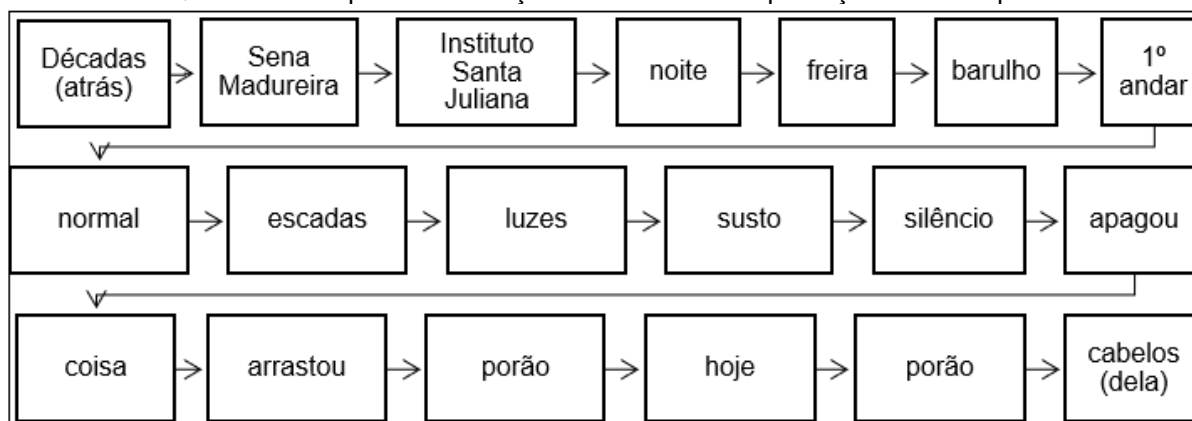
1	cl muitas décadas atrás em São Domingos, na esq. da
2	Imatéria da Santa Juliana, quando ainda no comando
3	Por guisa, em uma noite uma guisa curva um barulho
4	debaixo da 1ª andar mantendo normal como sem que nós
5	estamos toda, quando estava subindo as escadas as luzes
6	adormecer e vai um ruído e perguntas:
7	- Quem está aí?
8	Porém ficou a silêncio, logo as luzes. Estava
9	malhando quando alguns casos garotas e ornamenta
10	na paróia e se hoje quem se dirige ao porão da escola e
11	as escolas dela.

Fonte: Dados da pesquisa

As palavras expostas no Quadro 2 revelam o conteúdo textual, o qual está disposto em onze linhas. Por meio desses dezenove vocábulos, é possível visualizar

as ações da história e, com algum esforço, seu tema específico – o estranho desaparecimento de uma freira em um antigo colégio do município.

Quadro 2 – Esquema de seleção lexical básica da produção inicial: dupla 1



Fonte: Dados da pesquisa

É evidente que as ações se encontram bastante resumidas e tendem à mera exposição de fatos, o que caracteriza uma sequência pouco comum e pouco atrativa ao leitor de contos de assombração. No intento da objetividade, o texto suprime dados e descrições que poderiam construir, por exemplo, uma imagem da protagonista. Suprime “detalhes” relevantes à segmentação dos eventos: já na terceira linha, a situação inicial se transforma em conflito, representado no esquema por “barulho” e “1º andar”.

Percebemos que o texto (como 83% das produções iniciais) tendia à exposição imediata de ações, sem detalhamento favorável ao desenvolvimento do conflito e das partes consequentes. Por não se mencionar nada sobre a freira e a razão pela qual ela (e não outra personagem) entra em “cena”, surgem lacunas no encadeamento temático que revelam problemas de coesão e de coerência.

Outro momento crítico do exagero na objetividade é o limite entre o clímax – representado pela seleção “coisa”, “arrastou”, “porão” – e o desfecho – destacado em “hoje”, “porão”, “cabelos”. Aqui, notamos dificuldades em desenvolver a história e, ao mesmo tempo, favorecer uma sequência coerente que direcionasse tema e efeitos de sentido em um conto de assombração, um gênero cuja composição tem o claro propósito de suscitar emoções de medo e tensão, tal como nos instrui Poe (2004) e Lovecraft (1987). Defendemos, portanto, que a ausência de palavras que suscitem a unidade e os efeitos de sentido causa uma quebra desses necessários momentos de tensão; comprometendo, inevitavelmente, a coesão e a coerência textual.

Para demonstrar como se efetiva a seleção lexical por associação semântica à temática “sobrenatural” nos registros dos alunos, apoiamo-nos em indicações de Antunes (2012), como podemos verificar no quadro 3:

Quadro 3 - Seleção lexical por associação ao tema da produção inicial: dupla 1

Núcleo temático		Vocábulos associados semanticamente à temática	Total de vocábulos associados
Sobrenatural	Freira/Porão	Noite, barulho, luzes, apagou, silêncio, susto, coisa, agarrou, arrastou, porão da escola, cabelos (dela).	11

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima comprova os resultados pouco favoráveis quanto à seleção lexical e à associação semântica que encadeiam a temática do sobrenatural na produção inicial. O índice revela que somente 13% dos vocábulos do texto estão associados semanticamente ao seu núcleo temático, o qual, por sua vez, está relacionado aos vocábulos “freira” e “porão”, que compõem o título.

Com vista ao melhoramento das condições composicionais do que pretendíamos como conto, recorreremos às indicações de Terra (2017) quanto à organização da narrativa, por compreendermos a importância do conhecimento sobre a composição do gênero e de sua estrutura tipológica predominantemente narrativa para que os textos se aproximassem do gênero e de suas intenções sociocomunicativas.

Em um primeiro momento, nossas intervenções focaram os principais elementos da narrativa, conduzindo a uma observação em exemplos de contos de assombração, pois a ideia era que os alunos entendessem as possibilidades de como poderiam constituir seus próprios textos. Essa observação seguiu-se de uma comparação das escolhas representadas em seus registros iniciais com as escolhas dos contos lidos. Nessa atividade, cuidamos em instruí-los sobre o motivo do estudo, o qual poderia lhes facilitar a escolha de elementos para seus textos.

Nesse intuito, ao fornecermos subsídios sobre a estrutura tipológica do gênero, orientamos uma percepção das possibilidades de inserção de termos contextualizadores sobre elementos pouco explorados em seu primeiro texto, a que exemplificamos: a) a personagem – Quem ela é? O que pode tê-la motivado a se envolver na história?; b) o espaço – Como podemos torná-lo mais adequado a uma história de assombro? Que expressões características poderíamos acrescentar para compor o clima de suspense?

Com essas e outras intervenções desenvolvidas (especialmente nas etapas do Módulo IV), além de ensinar a estrutura narrativa, indicamos possibilidades das escolhas lexicais que poderiam enriquecer as suas produções e atribuir adequado encadeamento de ações e elementos na narrativa.

5.1.2 Registro da produção inicial da Dupla 2 e estudo da seleção lexical: “Um pedido às almas”

Figura 16 – Registro da produção inicial da dupla 2

2	Há muito tempo atrás quando a Maria virou
3	marçala no km 12 na Praia Redonda, ela fazia um
4	curso de letras na cidade.
5	Em um certo dia quando Maria estava indo
6	fazer o seu dia Passaria pelo um atolei-
7	ro um truck do Comitê, então ela disse:
8	- A se essas almas me ajudar não tinha nem
9	problema.
10	De repente Passou como um foguete pelo o Atoleiro.
11	chegando na cidade foi fazer seu curso terminou o
12	curso terminou as 3:00 então ela veio chegando na
13	rua da casa de mãe dela Parou então chamou um
14	vizinho mais a moto não funcionou e Maria foi
15	comitando esutando as coisas e Passou atrás dela logo
16	um truck arizstall deu errado.
17	No outro dia foi mexer que moto que ligou
18	tranquilamente.

Fonte: Dados da pesquisa

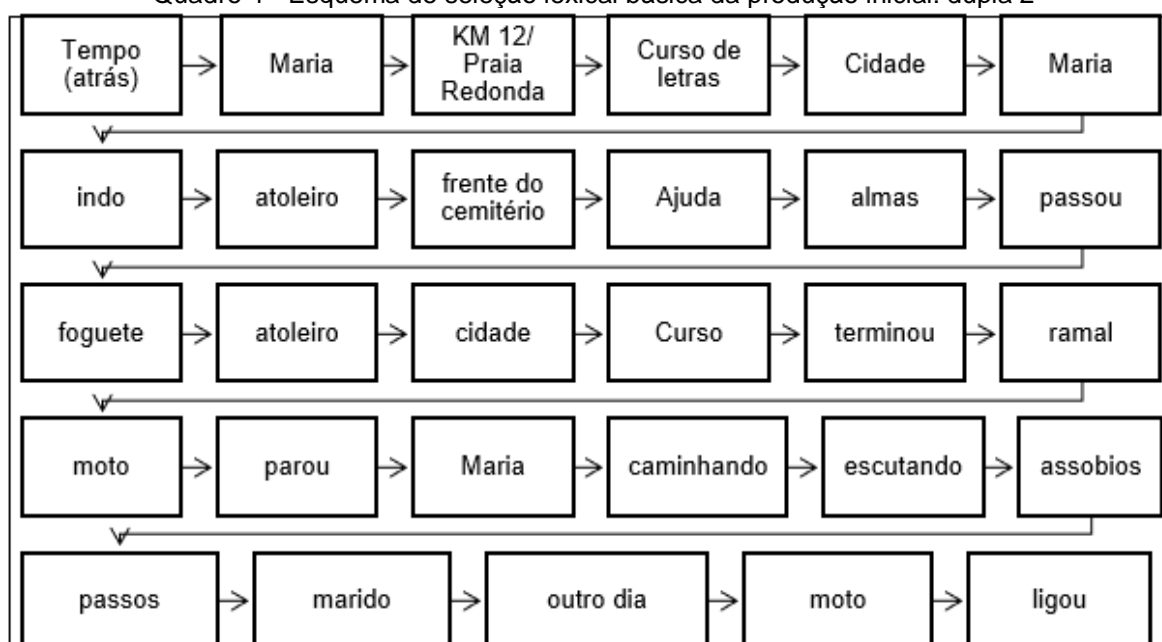
No quadro 4, é possível verificar que uma das questões relevantes à análise vocabular do texto “Um pedido às almas” é o excesso de repetição, o que torna a variação na associação semântica bastante limitada. Para se referir à protagonista, por exemplo, utiliza repetidamente o nome “Maria” e o pronome “ela”. Embora a repetição possa ser um recurso linguístico e semântico no texto literário, nesse caso

em especial revela certa “fraqueza” vocabular, por não ser intencional, tampouco provocar algum efeito de sentido específico.

Outra situação constatada no quadro do esquema da seleção lexical é que a visível “fraqueza” vocabular é notada também por haver pouco investimento na escolha de palavras associadas à temática do fantástico sobrenatural.

Nossa apreensão quanto a tais situações decorre do fato de que a produção do gênero necessita corresponder, segundo Poe (2004), a um plano racional de intenções, no qual o escritor deve planejar cada palavra e evento do texto a fim de criar o efeito pretendido, ocorrência esta ainda visivelmente ausente no registro da produção inicial da dupla 2.

Quadro 4 - Esquema de seleção lexical básica da produção inicial: dupla 2



Fonte: Dados da pesquisa

Para constar as limitações na seleção lexical via associação semântica, visualizemos três exemplos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Representação da seleção lexical via associação semântica da produção inicial: dupla 2

Núcleo lexical	Palavras associadas
Maria	Maria, ela, Maria, ela, ela, dela, Maria, dela, seu, sua.
Atoleiro	Atoleiro.
Curso	Curso de letras, seu (curso), curso, curso.

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à seleção lexical diretamente voltada à manutenção temática, também encontramos fragilidades. Estas podem ser observadas por meio da restrição na cadeia de associação de palavras diretamente relacionadas à temática. Nesse intento, isolamos no quadro a seguir os vocábulos ligados ao propósito da “assombração”.

Quadro 6 - Seleção lexical por associação ao tema da produção inicial: dupla 2

Núcleo temático		Vocábulos associados semanticamente à temática	Total de vocábulos associados
Sobrenatural	Almas	Cemitério, assovios, passos.	03

Fonte: Dados da pesquisa

Aqui, o índice de vocábulos associados ao núcleo temático representa apenas 3,5% do total empregado no texto. Isso demonstra o escasso investimento em um vocabulário que contribua para a manutenção temática e seus respectivos propósitos sociocomunicativos.

Alertamos também para o fato de que dois dos vocábulos “assovios e passos” estão elencados por uma associação implícita, uma vez que não há indícios lexicais claros de que se referem a ações sobrenaturais. Pela ausência de informações (expressas em palavras direcionadas ao detalhamento do enredo), consideramos que houve um rompimento na cadeia lexical/semântica que fortaleceria a coerência do texto.

Semelhantemente ao que ocorre com na produção inicial da dupla 1, neste encontramos certa indiferença ao princípio de contextualidade da aceitabilidade, a qual, por sua vez, está relacionada com a intenção comunicativa do gênero (MARCUSCHI, 2008). A sequência narrativa privada de um planejamento da seleção de informações e de palavras que favoreça o propósito temático resulta em um texto com baixo interesse pelo público-leitor. Este, notoriamente, afeiçoado a propostas de efeitos de sentido geradores do clima de suspense, tensão e medo.

Neste sentido, reavaliemos as duas produções, na perspectiva das indicações de Lovecraft (1987) quanto à função da narrativa que tende ao sobrenatural, em atender às expectativas do receptor e criar os efeitos de sentido para correspondê-las. A questão de interesse, contudo, não se refere exatamente ao quantitativo de vocábulos empregados ou à extensão do texto, mas à seleção planejada de palavras para atender às especificidades do gênero.

O quantitativo de vocábulos significativos e associados ao tema consta como uma consequência dessa seleção. Assim, percebemos que **quanto menor é o índice**

desse tipo de vocábulo, mais rupturas encontramos no encadeamento temático e na produção de efeitos de sentido do conto de assombração.

Percebe-se nas duas amostras uma sequência vocabular construída ao acaso do que se ouviu contar, demonstrando-se desatenção ou desconhecimento à necessidade de planejamento do conteúdo textual, bem como da manutenção da temática pela via da seleção lexical.

Assim, oferecemos como estratégia de superação da condição inicial do texto a combinação de estudos sobre a constituição do enredo, do plano global na narrativa de assombração, bem como da análise da seleção vocabular utilizada para descrever, desenvolver e ancorar as ações do enredo. Tudo isso com o forte apelo à manutenção do tema e à criação de efeitos de sentido adequados aos propósitos do gênero.

5.2 ANÁLISE DE AMOSTRAS DA PRODUÇÃO INTERMEDIÁRIA

Durante o sexto módulo da SD, solicitamos às duplas uma reescrita de seus textos, na tentativa de aprimorá-los quanto à adequada seleção vocabular que mobilizaria o encadeamento temático apropriado ao gênero. Nas novas reescritas, reavaliamos também o alcance da proposta de atividades e dos conteúdos estudados até o momento. A ideia era observar se as intervenções haviam surtido o resultado esperado e se os textos apresentavam progresso em relação à organização coerente de ações no enredo, além de, obviamente, adequarem o vocabulário aos propósitos do conto de assombração.

Neste item, serão abordadas as produções intermediárias das duplas 1 e 2, destacando-se as relevantes alterações na proposta intermediária. Tais mudanças refletem, gradualmente, um novo texto, assim como a organização estrutural e composicional vai ganhando novas formas, novo conteúdo, novo teor lexical, que revelam outro gênero.

Ao modo do que nos orienta a proposta de retextualização de Marcuschi (2010), a qual nos possibilita um processo de transformações na composição textual de base oral para atingir a substância própria do texto escrito, o que no início se constituía como uma história popular oralizada, ou melhor, um caso; aos poucos vai adquirindo a forma, a estrutura de um conto de assombração.

5.2.1 Registro da versão intermediária – Dupla 1 e estudo da seleção lexical: “A freira do porão”

Figura 17 – Registro da versão intermediária: dupla 1

1	
2	Há muito tempo, na década de 20, em São Marcos,
3	uma cidade na interior da Açu, havia uma instituição que
4	era conhecida por quase conhecida como Instituto Santa Juliana.
5	Nesse instituto continha famílias quebradas, Povo Preto,
6	bandas de chocho, dívida e pena, mesmo aqueles ligados por
7	nomes e um porão onde guardavam os trabalhos.
8	X No instituto funcionavam quinze qualificações entre elas
9	a mais conhecida chamava-se Margarida que era de olhos azuis,
10	Pele clara e curiosa.
11	Margarida, sempre ficava estressada, ela acordava cedo e
12	nessa dia não foi diferente. Chegando em sua sala as
13	alunas estavam lhe fazendo uma enorme bagunça,
14	uma aluna destruída acabou acrobacia uma pequena bola de
15	país na cabeça de Margarida, a professora furiosa a aluna
16	deixou-a de fazer no caso de missas levando Pomeranos
17	e com um estalo escuto uma, a maioria da classe expressam
18	de rios e a menina com sentimentos de tristeza e vergonha, na
19	mesma tempo, ao final a menina constrangida como que
20	trazis acrobacia mais cedo decidiu escrever uma carta
	cantando o caso de tragédia que iria acontecer futuramente

Fonte: Dados da pesquisa

Continua

Figura 17 – Registro da versão intermediária: dupla 1

Continuação

21	
22	Alguns dias depois Margarete soube da notícia
23	x que sua amiga e amiga Maria Lídia havia pensado se suicidava
24	mas não era só isso, muitas tinham se encontrado ao seu
25	lado uma <u>costa</u> dizendo:
26	
27	Sema Estudaria Ave 13 de outubro de 1993
28	
29	Leurida Lídia, hoje foi um dos dias de minha
30	vida a fazeria fiz eu mesma a maior vergonha em frente dos
31	meus colegas e das minhas colegas e eu me sinto a última
32	pessoa do mundo.
33	Após alguns dias, Margarete estava triste e dormia quando
34	de repente a ouvir um barulho bastante de baixo que
35	gostei de ouvir o barulho e o som de tal modo
36	x em sua mente que resolveu se levantar e também se ir
37	x de baixo e isso se repetiu por vários dias, até que um
38	x dia resolveu se levantar e foi lá e ficou lá por um mês
39	x tudo aquilo ela começou a fazer até que conseguiu dormir.
40	x Depois disso ela começou a fazer até que conseguiu dormir.
41	x Depois disso ela começou a fazer até que conseguiu dormir.
42	x Depois disso ela começou a fazer até que conseguiu dormir.

Fonte: Dados da pesquisa

Constatamos que a produção intermediária da dupla 1 apresenta uma significativa evolução na organização das três primeiras partes do enredo: a apresentação traz uma melhor descrição do tempo e espaço, bem como uma imagem mais detalhada da personagem principal; o conflito também demonstra uma melhor coerência. O mesmo ocorre com o desenvolvimento do conflito, que traz, inclusive, uma “página do diário” escrita pela personagem aluna, com a previsão e a motivação de seu suicídio.

Percebemos que o investimento em estudo e em intervenções relacionadas à estrutura da sequência tipológica obteve resultados na prática textual, o que nos representa uma resposta positiva ao trabalho desenvolvido até o módulo VI.

Quadro 7 - Esquema de seleção lexical básica da produção intermediária: dupla 1



Fonte: Dados da pesquisa

Tais avanços são evidenciados por meio da seleção de palavras significativas, cujo quantitativo e variedade aumentou, expressivamente, para 190% na segunda versão. Isso demonstra também que os autores começaram a entender a importância de utilizar um vocabulário mais adequado para enredar e seduzir o público-leitor.

Veamos no quadro a seguir o demonstrativo das escolhas lexicais para a manutenção temática do sobrenatural, o qual comparado ao da produção inicial, varia visivelmente, além de representar agora o percentual de 41% das palavras significativas do texto. Referimo-nos, aqui, não somente à variação em quantidade, mas à diversificação vocabular consequente de novas escolhas contextuais e lexicais para a história.

Quadro 8 - Seleção lexical por associação ao tema da produção intermediária: dupla 1

Núcleo temático		Vocábulos associados semanticamente à temática	Total de vocábulos associados
Sobrenatural	Freira/Porão	Internato, tralhas, punindo, de joelhos, vergonha, tristeza, tragédia, diário, notícia, suicidado, barulho, persistente, pingos, gotejavam, ecoavam, (sua) mente, passos, vulto, porão, asfixiada, não acharam, corpo.	22

Fonte: Dados da pesquisa

Aqui, no entanto, verificamos que o cuidado demonstrado em boa parte do enredo diminui à medida que o texto avança. A construção do clímax, do momento de maior tensão, falha ao deixar grandes lacunas na coesão e na coerência dos fatos, tornando essa parte bastante confusa.

Ao retomar a sequência lexical do clímax (**dias** → **olhou** → **brecha** → **vulto** → **conseguiu dormir** → **pensava** → ~~de dia~~ **porão**), checamos que a escolha lexical não contribui para a manutenção da coerência. Ao contrário, cria uma espécie de “labirinto de informações sem saída”. É o que ocorre, por exemplo, com a inserção da unidade lexical “vulto”, a qual não é retomada, mas sim excluída da cadeia lexical/semântica do texto; perdendo, assim, qualquer efeito de sentido que pudesse expressar no conto. Desse modo, as escolhas feitas pelos autores na produção do clímax, embora pertençam a um texto de teor fantástico, causam rupturas no encadeamento lógico e temático do conto, prejudicando, principalmente, o desfecho da história.

O que propomos para este caso é a identificação das palavras que revelam “elos” rompidos, para, então, fazer intervenções focadas na reestruturação da coesão e da coerência textual. Intervenções estas que retomam expressões tais como: “pingos, gotejavam, ecoavam, em sua mente, passos, vulto, pensava, asfixiada, não acharam, corpo”, procurando estabelecer uma relação lógica entre elas e o teor do conto de assombração. Nisso, apresentamos questionamentos como: “Esses pingos que ecoavam na mente da personagem são de água ou de outro tipo de líquido? Que relação eles teriam com a tragédia ocorrida com a aluna? E os passos? O vulto é de quem? Por que um vulto estaria ali? Margarida dormiu no quarto, pensava ter amanhecido em sua cama, mas amanheceu no porão? Como poderíamos deixar isso mais claro ao leitor? E quanto à sua morte? Quem poderia tê-la causado? Como?” Esses são exemplos de questões precisam ser levantadas aos alunos autores para que se deem conta de “completar as lacunas” que permitiram suceder ao longo do texto.

5.2.2 Registro da versão intermediária - Dupla 2 e estudo da seleção lexical: “Um pedido às almas”

Figura 18 – Registro da versão intermediária: dupla 2

1	Maria era professora de uma escola do
2	interior, a escola estava distante da cidade, era difícil
3	o acesso no período chuvoso sendo impossível o tráfego de
4	veículos, a estrada ainda era de terra.
5	Professora dedicada ao seu trabalho sempre estava com boas
6	ideias de novos conteúdos, apesar das dificuldades resolveu
7	trazer uma faculdade, uma vez na semana após a aula Maria
8	se deslocava até a cidade para fazer seu curso de letras.
9	Em um certo dia quando Maria estava a
10	caminho da cidade em sua motocicleta, avistou que
11	havia uma enorme Poça de lama no meio da estrada
12	e bem em frente a um antigo cemitério, nesse mo-
13	X mento Maria decidiu que a ajudassem a pas-
14	→ sar tranquilamente pela Poça.
15	do arquiteto, quando retornava para sua casa,
16	ela começou a sentir náuseas e dores, mas notou
17	que não havia ninguém ao seu redor, isso a deixou muito assusta-
18	da e desorientada pela moto Parou de funcionar e isso a
19	deixou mais assustada ainda. A mesma procurou refu-
20	gio na casa mais próxima que encontrou e mesmo

Fonte: Dados da pesquisa

Continua

Figura 18 – Registro da versão intermediária: dupla 2

Continuação

21	Com todas as tentativas realizadas para o
22	concreto, ninguém conseguiu fazer com que a mata-
23	cidade voltasse a funcionar.
24	Maria retornou para casa sem seu veículo e
25	no dia seguinte foi com seu marido até o local
26	do ocorrido, eles se aproximaram e tentaram
27	funcionar a matacida, nesse instante os dois tica-
28	ram surpresos, pois ela funcionou normalmente.
29	

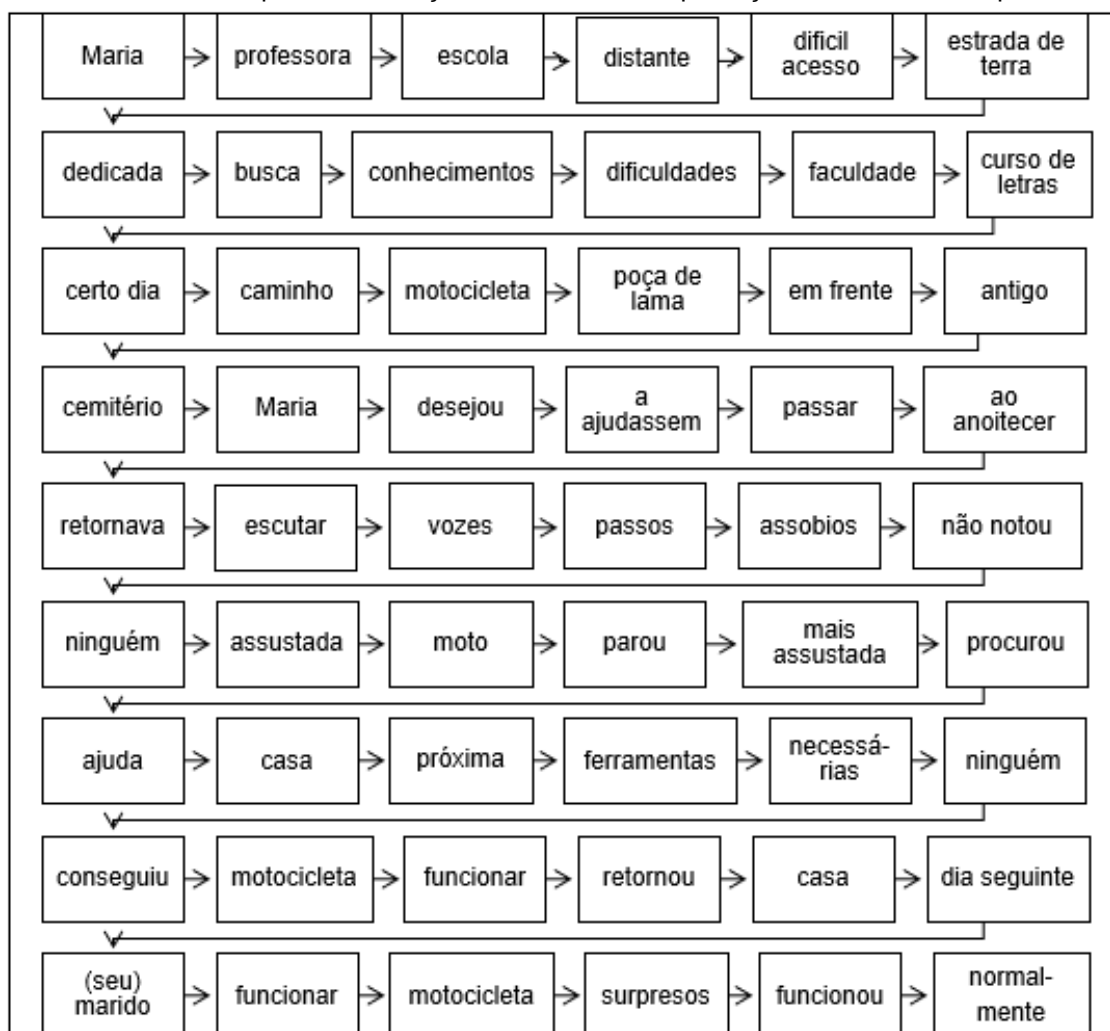
Fonte: Dados da pesquisa

No esquema da produção intermediária, da dupla 2, encontramos um relevante acréscimo de 86% na seleção de expressões significativas em relação à produção inicial. Verificamos que a mudança vocabular se volta mais à contextualização, ao detalhamento de aspectos situacionais, que têm grande importância no encadeamento do enredo. Como a unidade textual é construída por diferentes conhecimentos, também se faz necessário o conhecimento sobre o que se pode ou se deve informar em cada parte da narrativa e como fazê-lo de modo a manter o leitor atento à história.

A exemplo do que ocorreu na produção intermediária da dupla 1, o cuidado foi redobrado na escolha de vocábulos adequados para a contextualização e descrição de elementos da narrativa, tais como a apresentação da protagonista [Maria, professora, dedicada, busca, conhecimentos] e do ambiente [escola, distante, difícil acesso, estrada de barro...].

O uso desses vocábulos na apresentação cria uma importante cadeia lexical que facilita a construção do conflito e de seu desenvolvimento. Citamos como exemplo: O fato de trabalhar numa escola de difícil acesso, numa estrada de terra, contribui para a conexão com o fato de ter de passar por uma poça de lama em frente a um cemitério. Do mesmo modo, o fato de ser uma professora dedicada ao trabalho, em busca de conhecimentos, que apesar das dificuldades resolveu fazer faculdade, motiva a ida à cidade para fazer o curso de Letras.

Quadro 9 - Esquema de seleção lexical básica da produção intermediária: dupla 2



Fonte: Dados da pesquisa

Para visualizar a associação semântica obtida na segunda versão, organizamos uma nova tabela de exemplificação:

Quadro 10 – Exemplificação da seleção lexical via associação semântica da produção intermediária: dupla 2

Núcleo lexical	Palavras associadas
Maria	Professora, dedicada, busca de novos conhecimentos, dificuldades.
Escola	Escolinha, trabalho, distante.
Acesso	Difícil, período invernososo, impossível, tráfego, de veículos, estrada, de terra, caminho, da cidade, poça de lama, em frente, antigo, cemitério.

Fonte: Dados da pesquisa

A exemplificação comprova nossa análise sobre a evolução da produção intermediária da dupla 2 quanto à correlação e coerência entre fatos pela seleção mais adequada de palavras. Advertimos, no entanto, que tal cuidado ocorre mais cautelosamente na apresentação e no conflito. Isso significa que boa parte do texto

ainda necessita de revisões para alcançar o objetivo pretendido na produção e no estudo em questão.

Para tanto, motivamos intervenções no intuito de que percebessem que a cadeia lexical e semântica precisava ter seguimento, relacionando coerentemente os fatos no texto. Questionamos sobre uma parte do desenvolvimento: “Como a protagonista poderia ter ouvido vozes, passos e assobios, se estava dirigindo uma motocicleta? A sequência dos fatos está representada numa ordem coerente com a história original? Como podemos encadear melhor os fatos e favorecer o clima de suspense próprio do gênero?”.

Os desafios mais iminentes constituem respostas às questões ora apresentadas. Estas devem orientar à cadeia lexical e semântica que, ordenada coesa e coerentemente, forme o clímax e o desfecho adequado a um conto de assombração. Assim, constatamos, na perspectiva da proposta de Koch (2018) e de Antunes (2012), que a seleção do vocabulário se valoriza a partir da acomodação apropriada das palavras na sequência lógica e temporal do texto. Essa questão está relacionada à outra: a seleção de vocábulos adequados à manutenção da temática sobrenatural que, na versão intermediária embora exiba avanço, ainda necessita de ajustes.

Quadro 11 - Seleção lexical por associação ao tema da produção intermediária: dupla 2

Núcleo temático		Vocábulos associados semanticamente à temática	Total de vocábulos associados
Sobrenatural	Almas	Antigo, Cemitério, ao anoitecer, vozes, assobios, passos, ninguém, assustada, parou de funcionar, mais assustada.	09

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos, ao ler o texto intermediário seu respectivo esquema, que muitas das informações relacionadas ao tema ficam situadas no plano da inferência, o que rende poucos termos específicos para retratar diretamente a temática proposta. A esse respeito, podemos comprovar, no quadro acima, que houve um acréscimo apenas razoável, em comparação à primeira versão, uma vez que nesta versão o índice de vocábulos associados ao tema chega a 16% do total de expressões significativas. Essa questão exige, portanto, intervenções mais focadas na manutenção coerente da temática por meio da escolha vocabular, o que pode em muito contribuir para aprimorar a terceira e última versão do texto.

5.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL

O percurso de análise desenvolvida até aqui nos possibilitou enxergar não somente as dificuldades dos alunos, mas em apresentar possibilidades de intervenções para que superassem as limitações do texto no que tange à seleção das palavras para favorecer o adequado encadeamento e a manutenção do tema de suas produções. Nesse percurso, aludimos aos princípios de textualidade, dando maior ênfase aos princípios cotextuais (MARCUSCHI, 2008), necessários à composição e manutenção temática em textos do gênero conto de assombração.

Neste item da análise, daremos enfoque particular aos avanços possibilitados pela intervenção didática, buscando reconhecer detalhes nos textos que representam a superação das dificuldades iniciais quanto ao problema estabelecido na pesquisa – a dificuldade em manter a coesão e a coerência pela via lexical, isto é, não apenas pela via gramatical, como se faz habitualmente na escola.

Nesta terceira fase da análise, os textos – inevitavelmente alterados pelo processo de retextualização e de revisão, que foram registrados na primeira fase e na fase intermediária – serão agora apresentados na sua versão final. Para visualizar a última produção, apresentaremos a versão editada pelos autores sob nossa orientação, para a publicação no livro impresso.

5.3.1 Registro da produção final – Dupla 1 e estudo da seleção lexical: “O velho porão”

Figura 19 - Registro da versão editada da produção final: dupla 1

Esta é mais uma das histórias que contam da época em que o Instituto Santa Juliana era um colégio interno para garotas.

O lugar era muito bonito e bem cuidado pelas freiras. Havia um lindo jardim, com uma imagem da santa que dava nome ao colégio, as salas de aula que se distribuíam em dois andares, os aposentos das freirinhas e das internas que ficava no terceiro andar e um velho porão, onde costumavam guardar objetos antigos e tralhas.

Entre as freiras que eram professoras, havia Margarida. Era uma mulher conhecida por ser muito exigente com seus alunos, pois quando estes faziam algo de errado, ela os punia com pancadas de palmatória e os deixava por horas de joelhos sobre sementes de milho. Além disso, adorava expor seus alunos, colocando-lhes na cabeça um chapéu com uma tarjeta onde estava escrita a palavra BURRO, em letras de forma.

Quem conhecia a história de vida de Margarida tentava entender o motivo de tanta rispidez em suas atitudes. Quando criança, sofrera muitos maus-tratos de sua madrasta, que a corrigia sempre com castigos bastante severos.

Figura 19 - Registro da versão editada da produção final: dupla 1

Continuação

Margarida sempre se aborrecia por ter de acordar cedo. Naquele dia não foi diferente. Levantou-se contrariada por ter de se dirigir à capela para a oração matinal às cinco horas da madrugada. Mais tarde, ao chegar à sala de aula, deparou-se com uma tremenda bagunça. Os alunos estavam fazendo uma guerra de bolinhas de papel.

No meio da zorra, uma aluna distraída acabou acertando a cabeça da professora com uma bola das grandes. A aluna tentou se explicar, mas de nada adiantou. Furiosa, pegou a mocinha pelo braço e a arrastou para a frente da classe, colocou-lhe o chapéu de burro e a forçou a ficar de joelhos, com as palmas das mãos abertas, para que recebesse a punição merecida.

Naquele dia, ela estava particularmente mais zangada que o costume e caprichou na palmatória. No começo, a turma até se assustou, porém após a décima palmada, já estavam a soltar risinhos irônicos e a sussurrar:

— Bem feito! Bem feito! ...

Dos olhos da garota caíam lágrimas de dor, mas ela não ousava gritar, apenas gemia a cada nova pancada. Decerto que aquela não era a primeira vez em que recebia o castigo, mas jamais se acostumaria àquela humilhação. Por dentro, a vergonha e a dor a consumiam.

Durante o recreio, a mocinha sentou no último banco da cantina, abaixou sua cabeça e começou a chorar. Insensíveis ao sofrimento da colega, as companheiras de turma iniciaram zombarias e insultos:

— Burraaaaa... Quem me manda ser burra! Bem feito! Apanhou da professora! Bem feito!

Ao final do dia, abalada com o que acontecera mais cedo e ainda com as mãos inchadas, a mocinha desceu ao velho porão a fim de ficar sozinha e poder escrever em paz o seu diário. Nele ficaria registrado tudo o que sentira naquela manhã e a causa da tragédia que estava por vir.

Sena Madureira – Acre. 13 de agosto de 1933.
Querido diário, hoje foi o pior dia de minha vida. A professora Margarida me fez passar a maior vergonha em frente às minhas colegas. E o pior, ficaram caçoando de mim. Até as pessoas que eu acreditava que fossem minhas amigas me decepcionaram. Estou me sentindo a última e a pior criatura do mundo! Não quero mais ficar aqui. Não quero mais viver! Minha vida não tem sentido. Sinto que ninguém me ama de verdade. Entrego minha alma para Deus e peço que ele perdoe o que eu vou fazer... Adeus.

Após terminar o texto, a garota aproveitou que estava solitária, pegou uma pequena lâmina enferrujada e riscou os próprios pulsos. Ficou ali deitada no chão, com os braços abertos e os pulsos a gotejarem até perder a última gota de sangue.

Pela manhã, as colegas de turma sentiram sua falta no refeitório e avisaram às freiras. Procuraram por ela em toda parte do prédio e ao chegarem ao último lugar que faltava, o porão, viram aquela cena que lhes causou enorme terror. A garota estava deitada sobre uma enorme poça de sangue, tendo ao lado o seu inseparável diário.

Ao tomar conhecimento da última página do diário da mocinha, a superiora omitiu dos pais da garota aquele registro, apresentando-o somente a Margarida. A freira reagiu com indiferença, afirmando que não tinha nada a ver com aquela situação, que apenas havia cumprido com a obrigação de disciplinar as alunas e que não tinha culpa da jovem ser tão fraca.

Uma semana se passou. Margarida estava em seu aposento, já prestes a dormir, quando começou a ouvir um barulho persistente de goteira que parecia vir de uma torneira mal fechada.

“Ploc... Ploc.. Ploc...”

O barulho ecoava de tal modo em sua mente que resolveu se levantar para verificar a torneira do banheiro. Porém a torneira estava fechada como de costume.

Na noite seguinte, o estranho barulho de goteira se repetiu, o que novamente a fez perder o sono. Dessa vez, o barulho se misturou ao som de lentos passos que se aproximavam de sua cama. Cobriu-se da cabeça aos pés e tentou rezar um Pai-Nosso, mas o medo a fez tropeçar nas palavras. Aos poucos, o barulho cessou, o coração foi desacelerando e ela adormeceu.

Naquele noite, a professora teve um terrível pesadelo: sua aluna suicida estava parada em frente a sua cama, com os pulsos gotejando sangue. A garota a segurou com força pelo braço e a levou até o porão, deixando-a lá caída ao chão.

Quando acordou pela manhã, estranhou o lugar. Já não estava mais em seu quarto. Estava simplesmente no mesmo lugar que sonhara na noite anterior.

Todo o colégio ouviu o grito aterrorizado que viera do fundo do velho porão...

Fonte: Dados da pesquisa

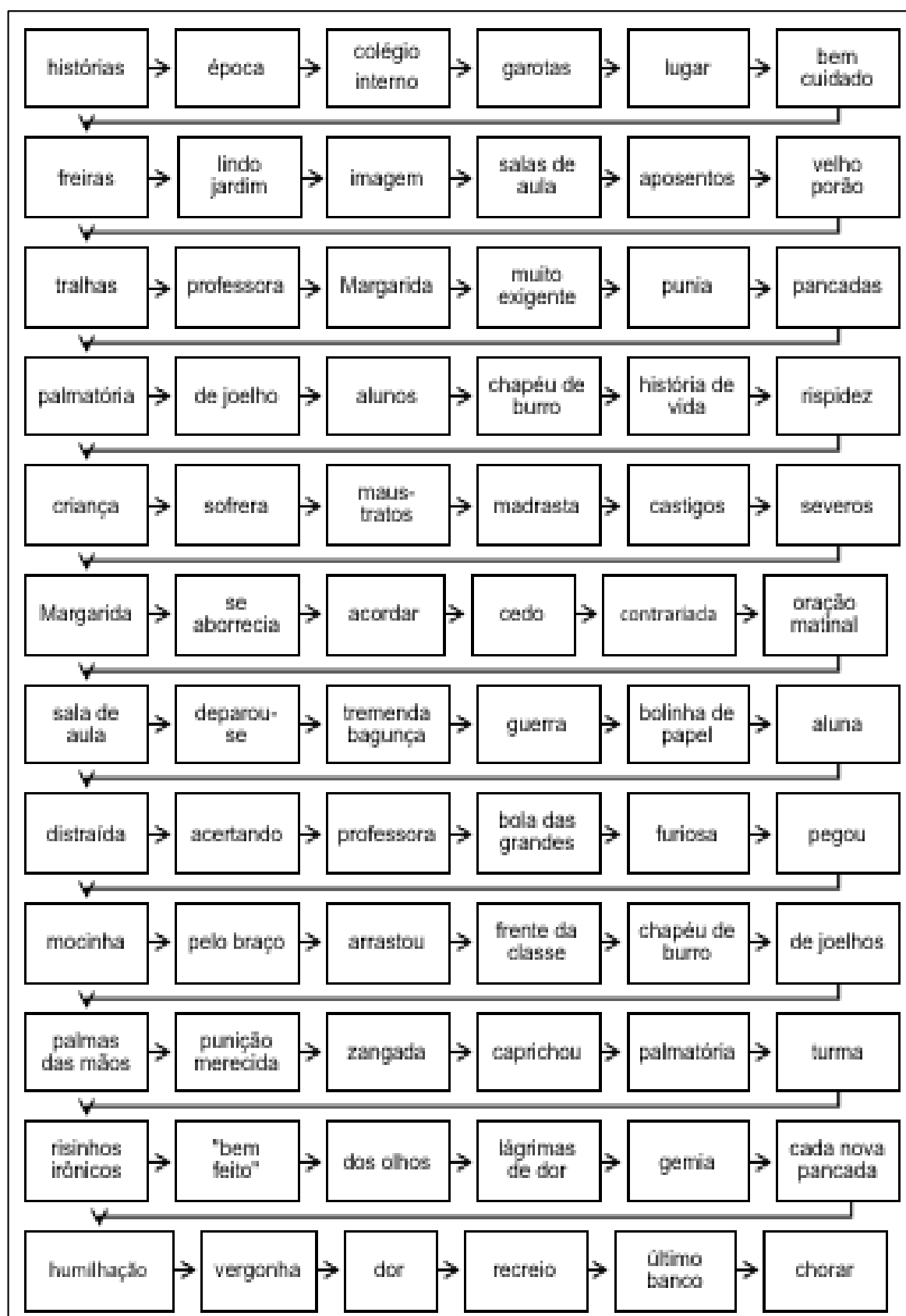
Em relação a versões anteriores, a produção final apresenta significativa mudança na seleção lexical. A começar pelo título, o qual traz a exclusão do núcleo “freira” e o acréscimo do adjetivo “velho”, na tentativa de reforçar a ideia de algo antigo e obsoleto. Além do que, utilizado antes do núcleo substantivo, esse vocábulo acaba por criar um efeito de cordialidade que beira a personificação do elemento porão. Assim constituído, o título configura uma pista da importância que esse lugar ocupa no enredo, o que demonstra corresponder à proposta de Poe (2004), quanto à escolha de palavras que estabeleçam pistas para criar efeitos de sentido no plano da narrativa.

Quanto às novas escolhas adotadas na sequência textual, destacamos inicialmente o aumento de 225% no quantitativo de palavras que constituem núcleos na cadeia lexical do texto, em geral formados por núcleos nominais, verbais e seus adjuntos. Sem, contudo, desmerecer a significância desse resultado no teor vocabular, nosso foco se volta à construção de sentidos e efeitos de sentido pretendidos e conquistados pelas novas escolhas.

Na versão final, da dupla 1, é incontestável o cuidado dispensado no detalhamento de contextos para tornar a história ainda mais coerente. Uma amostra disso é o contexto de vida que reforça ainda mais a imagem da personagem Margarida; a inserção da página de diário com expressões da decepção da personagem suicida com a vida e com as amigas; entre outros contextos que representam estratégias para dar verossimilhança, coesão e coerência à sequência textual.

Na composição do clímax, parte do enredo das versões anteriores com problemas no encadeamento lógico e na manutenção temática, tornaram-se relevantes escolhas que constituem verdadeiras conexões entre momentos da história. É o que ocorre com o emprego dos vocábulos “gota de sangue” e “gotejarem”, as quais surgem e relacionam diferentes cenas na história – a morte da aluna, o prenúncio de sua aparição e, logo em seguida, a aparição em um possível pesadelo. Ademais, é interessante perceber como a escolha desses vocábulos dentro do contexto dessa história alcançam efeitos que, simultaneamente, corroboram para a conexão entre fatos e para a manutenção temática da assombração.

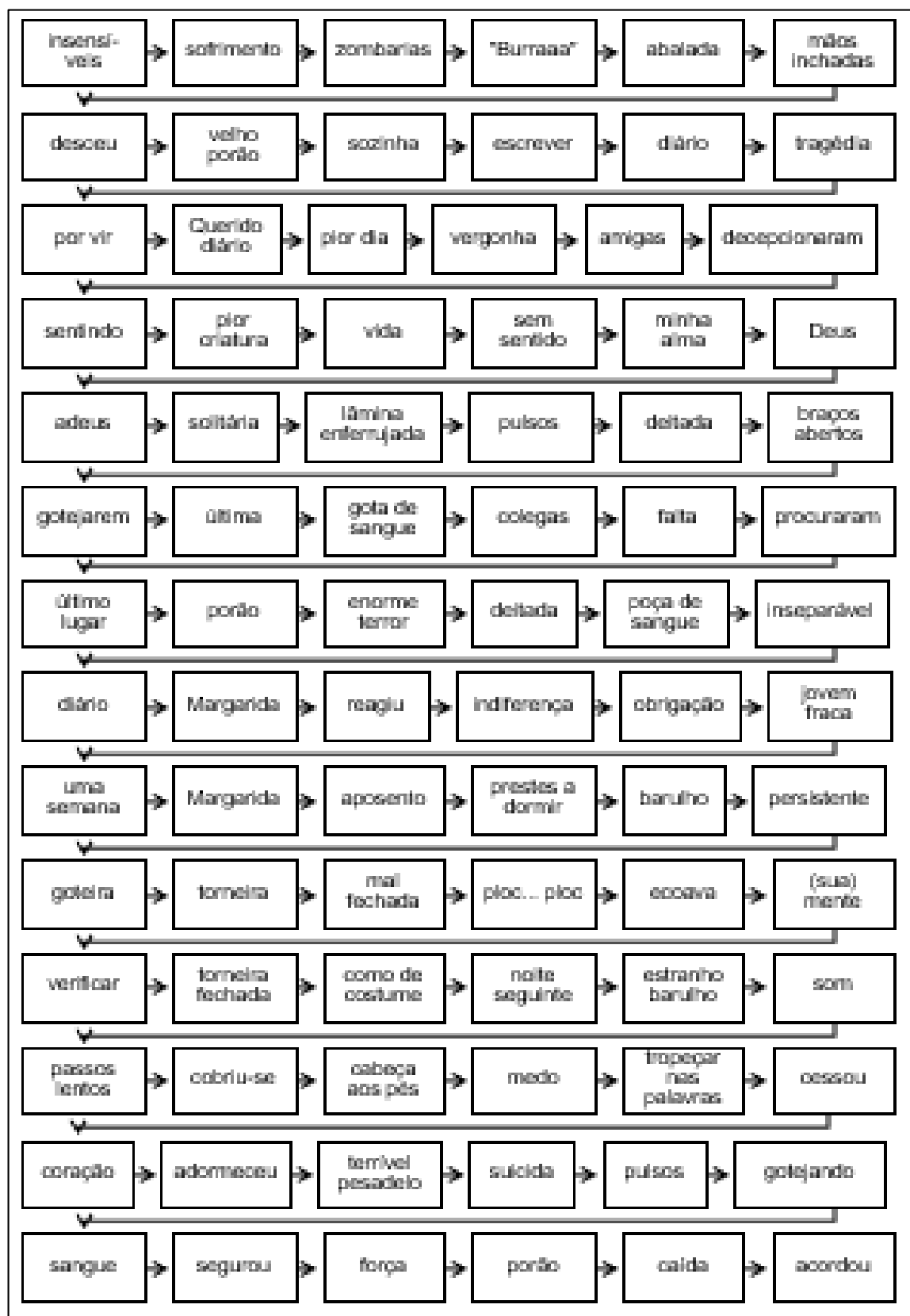
Quadro 12 - Esquema de seleção lexical básica da produção final: dupla 1



Continua

Quadro 12 - Esquema de seleção lexical básica da produção final: dupla 1

Continuação

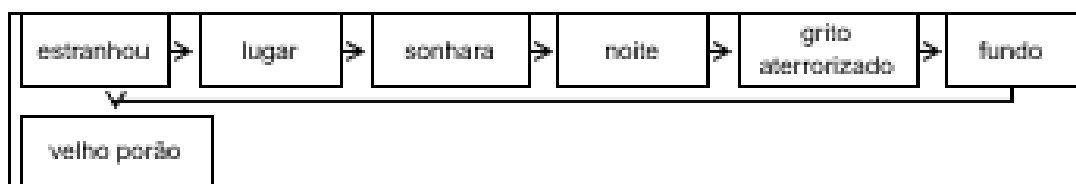


Fonte: Dados da pesquisa

Continua

Quadro 12 - Esquema de seleção lexical básica da produção final: dupla 1

Continuação



Fonte: Dados da pesquisa

Para comprovar como a seleção lexical foi ampliada na perspectiva da manutenção temática na última versão do texto, observemos o quadro 13.

Quadro 13 - Seleção lexical por associação ao tema da produção final: dupla 1

Núcleo temático	Vocábulos associados semanticamente à temática	Total de vocábulos associados
Fantástico Sobrenatural	Velho, porão, histórias, época, castigo, punição, assustou, lágrima de dor, sofrimento, sozinha, diário, tragédia, lâmina, enferrujada, pulsos, gotejarem, última, gota de sangue, cena, terror, deitada, poça de sangue, aposento, barulho, persistente, goteira, ploc... ploc, ecoava, (sua) mente, estranho, barulho, goteira, som de lentos passos, cobriu-se, cabeça aos pés, medo, tropeçar nas palavras, terrível, pesadelo, suicida, parada, em frente a sua cama, pulsos, gotejando, sangue, com força, porão, caída, estranhou, grito, aterrizado, fundo, velho, porão.	53

Fonte: Dados da pesquisa

O número significativo de vocábulos selecionados para manter viva a temática do texto sugere que a dupla tenha compreendido a proposta da produção. A comprovação disso se revela nos novos elos estabelecidos pela escolha lexical:

- O título sugere e antecipa um importante elemento do conto, que se institui como uma pista do lugar que ambienta as duas cenas trágicas do enredo;
- A recorrência do vocábulo “estranho” apresenta o propósito de suscitar no leitor expectativa quanto à ocorrência de algo fora do comum;
- A reincidência da palavra “sangue” e termos relacionados, como estratégia para marcar a presença da morte e do sobrenatural;
- O efeito de sentido produzido por certas expressões, como “gotas de sangue”, “gotejarem”, “torneira mal fechada” e a onomatopeia “ploc... ploc...”, as quais ambientam e reforçam o clima de suspense e tensão na narrativa;
- O uso dos vocábulos “pesadelo” e “sonhara” como estratégia para implantar o enigma que se estabelece entre a realidade e a fantasia na ação do desfecho;

f) A escolha pela expressão “o grito aterrorizado” como forma de implantar inferência sobre a situação de horror vivenciada pela personagem;

Esses são somente exemplos utilizados nesta análise para mostrar como a terceira versão conseguiu superar os problemas de incoerência causados por lacunas de compreensão durante partes do enredo das versões anteriores. O interessante aqui é checar que, de forma coordenada e consciente, os autores conseguiram estabelecer elos lexicais, como os já exemplificados, os quais se revelam verdadeiras pistas do fantástico sobrenatural no texto. E, desse modo, as escolhas contribuem não apenas para a produção de efeitos de sentido importantes para o propósito da narrativa, mas também para a manutenção da temática em foco. Tais resultados constituem comprovações de que as proposições teóricas de Poe (2004), Lovecraft (1987), Koch (2018) e Antunes (2012) quanto à importância da seleção de palavras se convergem e implicam boas possibilidades interventivas no ensino de produção de textos com predominância narrativa.

5.3.2 Registro da produção final da dupla 2 e estudo da seleção lexical: “Um pedido às almas”

Figura 20 – Registro da produção final: dupla 2

Maria era professora de uma escolinha do interior. A escola ficava distante da cidade, no ramal do Km 12 da Praia Redonda, um lugar de difícil acesso no período invernos, por se situar numa estrada de terra.

Muito dedicada ao seu trabalho, sempre estava em busca de novos conhecimentos. Apesar das dificuldades, resolveu cursar faculdade. Escolheu o curso de Letras, para o qual deveria se dirigir à cidade todas as sextas-feiras.

Em certa manhã, quando Maria estava a caminho da cidade em sua motocicleta, percebeu que havia à frente uma enorme poça de lama no meio da estrada, bem em frente a um antigo cemitério. Nesse momento, a professorinha desejou em voz alta que as almas a socorressem:

— Ah se essas almas me ajudassem a passar por esse atoleiro...

Incrivelmente, Maria passou como um foguete no lamaçal, sem fazer o menor esforço.

Permaneceu o dia todo na cidade, em seu curso.

Ao anoitecer, quando retornava para casa, sentiu sua motocicleta falhar de repente. Como já chegara ao ramal, arrastou a moto para a casa de um conhecido, a fim de que alguém a ajudasse a religá-la. Olharam o tanque, o motor, a embreagem... Tudo estava funcionando normalmente. Porém, a moto não funcionava.

Então, como não era muito tarde da noite e a luz da lua cheia iluminava a estrada, decidiu seguir a pé. Quando estava passando em frente ao antigo cemitério do ramal, começou a ouvir uns estranhos assobios. Aquilo lhe provocou tanto medo que a fez arrepiar dos pés à cabeça. No impulso do medo, acelerou o passo.

Junto aos assobios, começou também a ouvir passos que se aproximavam cada vez mais. E teve total certeza de que alguém a perseguia. Criou coragem e olhou para trás, mas não havia absolutamente ninguém.

Fonte: Dados da pesquisa

Continua

Figura 20 – Registro da produção final: dupla 2

Continuação

Naquele instante, o medo se transformara em pavor e ela começou a rezar um Pai-Nosso gritando bem alto, o mais alto que conseguia.

— PAI-NOSSO, QUE ESTÁS NO CÉU! SANTIFICADO SEJA O VOSSO NOME! VENHA A NÓS O VOSSO REINO! SEJA FEITA A VOSSA VONTADE, ASSIM NA TERRA COMO NO CÉU!...

Poucos minutos depois, Maria avistou o marido que vinha correndo em sua direção. Ele a encontrou tremendo e ainda gritando a oração.

— Minha querida, o que foi que aconteceu? Por que você está rezando tão alto? Fiquei preocupado com a sua demora e resolvi te procurar...

Aos poucos, o nervosismo foi passando e ela pode lhe contar tudo o que tinha ocorrido.

No dia seguinte, bem cedo, retornaram à casa onde professora deixara a motocicleta. O marido colocou a chave na ignição e ela funcionou normalmente, não aparentando nenhum problema.

Foi mais um grande susto para Maria e mais um fato bizarro que aconteceu naquele lugar.

Fonte: Dados da pesquisa

Do mesmo modo como ocorreu com a versão da dupla 1, podemos checar que nesta também houve um significativo avanço em diferentes aspectos do texto. Um deles é, visivelmente, o cuidado com a contextualização do enredo. Nele, cada fato ou elemento passa a ser mais detalhado e a representar um nexos mais forte em relação a outros elementos e informações do texto. Além de atribuir maior clareza ao texto, uma vez que aumenta o nível de informatividade e de coerência, percebemos que esse aspecto também contribui para uma maior aceitação do leitor. Tais dados, de certo modo, reforçam a importância do conhecimento didático sobre os princípios contextuais e cotextuais para auxiliar na composição de sentidos do texto (KOCH, 2009).

Outro fator que, combinado à contextualização, favorece a conexão e a coerência do texto é, sem dúvida, a escolha das palavras. Estas, embora menos densas e menos carregadas do teor sobrenatural que as da versão da dupla 1, também conseguem dar conta do propósito comunicativo do gênero e da manutenção temática.

Sintetizamos, no quadro 14, a seleção lexical básica do texto editado da última versão da dupla 2, a fim de facilitar a visualização da cadeia de escolhas feitas para encadeá-lo. No esquema a seguir, checamos mais nitidamente a evolução no quantitativo de vocábulos e expressões que são significativas para a constituição textual se o compararmos com as versões anteriores do mesmo texto. A título de verificação desse progresso quantitativo, notamos que houve um acréscimo de 77% em relação à versão intermediária.

Quadro 14 - Esquema de seleção lexical básica da produção final: dupla 2

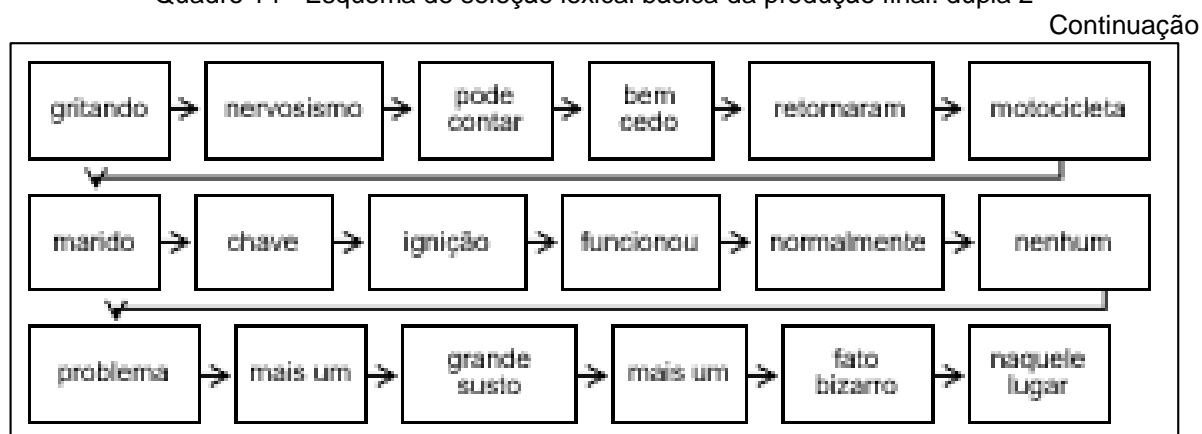
Continuação



Fonte: Dados da pesquisa

Continua

Quadro 14 - Esquema de seleção lexical básica da produção final: dupla 2



Fonte: Dados da pesquisa

Em vista de especificar como se desenvolvem essas escolhas no intento da manutenção do tema, observemos o quadro abaixo.

Quadro 15 - Seleção lexical por associação ao tema da produção final: dupla 2

Núcleo temático	Vocábulos associados à temática	Total de vocábulos associados
Fantástico Sobrenatural	Interior, distante, estrada de terra, dificuldades, sextas-feiras, poça de lama, em frente, antigo cemitério, desejou, voz alta, almas, socorressem, anoitecer, noite, luz da lua cheia, seguir a pé, em frente, antigo cemitério, estranhos assobios, tanto medo, arrepiar, dos pés à cabeça, acelerou, passo, passos, aproximavam, perseguiu, criou coragem, ninguém, medo, pavor, Pai-Nosso, gritando, bem alto, mais alto, tremendo, gritando, nervosismo, chave, ignição, nenhum problema, mais um, grande susto, mais um, fato bizarro, naquele lugar.	47

Fonte: Dados da pesquisa

Como constatamos, a amostra apresenta uma crescente evolução no volume de palavras, especialmente as selecionadas para corresponder ao tema do fantástico sobrenatural. Na segunda versão, este volume correspondia a nove vocábulo, enquanto na terceira versão, quarenta e sete puderam ser destacados, os quais representam 49% do total de termos significativos. No entanto, embora esse enriquecimento numérico seja importante, interessa-nos mais os efeitos produzidos por essas escolhas na atribuição de sentidos ao texto.

Quanto a essa questão, elencamos exemplos de como a seleção de palavras pode influenciar no encadeamento e na manutenção temática, reforçando situações de tensão, conectando, antecipando e contextualizando fatos ou elementos do enredo. Antes, porém, é relevante rememorar que tais exemplos correspondem às concepções teóricas adotadas na pesquisa e na proposição de intervenções didáticas

do trabalho realizado, que dão ênfase à importância da seleção lexical, tanto em um plano linguístico-textual, como propõe Koch (2018) e Antunes (2012), como também em um plano semântico e estilístico, que visa à produção de efeitos de sentido na composição literária, dando destaque a indicações de Poe (2004) e de Lovecraft (1987). Vejamos, então, demonstrações que evidenciam como o texto da dupla 2 conseguiu corresponder às proposições teóricas e didáticas em sua nova versão:

a) O texto emprega diferentes vocábulos e expressões para reforçar a ideia da dificuldade enfrentada pela personagem: escolinha, do interior, distante da cidade, lugar de difícil acesso, período invernos, estrada de terra, poça de lama, atoleiro.

b) A repetição da expressão locativa “em frente ao antigo cemitério” para situar e conectar os dois momentos da ação sobrenatural.

c) O uso das palavras anoitecer, noite e luz da lua cheia para marcar o momento de transição na história, em que se espera possível ação sobrenatural.

d) A escolha de certas expressões: “estranhos assobios”, “passos que se aproximavam”, “absolutamente ninguém”, como indícios circunstanciais da presença do sobrenatural.

e) A reincidência de expressões correlacionadas ao sentimento do medo, que ajudam a conceber momentos de tensão no enredo. São exemplos dessa ocorrência: “tanto medo”, “arrepiar dos pés à cabeça”, “no impulso do medo”, “acelerou o passo”, “cada vez mais”, “o medo se transformara em pavor”, “gritando bem alto”, “tremendo”, “nervosismo”

f) O emprego de palavras do campo lexical da composição mecânica do veículo, em trechos como: “Olharam o tanque, o motor, a embreagem...”, “a chave na ignição”, com o intuito de favorecer verossimilhança à situação temática. Em outros termos, a ideia desse recurso é contribuir para que o leitor dê credibilidade à história.

g) O uso dos termos particulares da mecânica e da recorrência da expressão “tudo estava funcionando normalmente” serve para implantar inferências quanto à presença do sobrenatural. De certo modo, a combinação desses termos estabelece uma contradição proposital para despertar no leitor a suspeita sobre a ocorrência anormal no veículo.

h) Há no final, duas escolhas interessantes – a repetição da expressão “mais um” – em “Foi mais um grande susto para Maria e mais um fato bizarro que aconteceu naquele lugar”. A opção por essas expressões sugere que antes desses, ocorreram outros sustos e outros fatos bizarros no mesmo local. Essa é outra informação

inferencial constante do texto, que instiga a imaginação do leitor, induzindo à ideia de continuidade de eventos sobrenaturais.

Trouxemos à via de análise algumas exemplificações de como a definição de certas escolhas lexicais conseguiu implantar determinados efeitos de sentido na narrativa, ao mesmo tempo que contribuiu para a sua unidade temática. Constatamos que nesse texto não há ocorrências de vocábulos que revelam ações ou situações de extremo terror ou horror. No entanto, a configuração lexical marcadamente sutil, empregada para levar ao leitor impressões da presença sobrenatural no texto não o empobrece. Ao contrário, além de corresponder aos propósitos sociocomunicativos do gênero, essa sutileza vocabular torna-o mais acessível a diferentes públicos. O resultado é um conto de assombração menos tenso, e que deixa a ideia do fantástico sobrenatural a cargo de inferências do leitor.

É possível checar pelos textos finais, embora em condição amostral, que o trabalho proposto à turma obteve resultados satisfatórios, deixando transparecer que o seguimento às concepções teóricas adotadas para a pesquisa foi válido para o ensino de produção de textos do gênero conto de assombração. Vale ressaltar que, a exemplo do que fora demonstrado nesse capítulo, os efeitos obtidos no plano lexical e, obviamente, textual foram possibilitados por diferentes investimentos didáticos e aportes teóricos. Em conjunto, eles deram conta de favorecer a aquisição de saberes sobre os princípios de cotextualidade e contextualidade que corroboram para a composição de sentidos no texto (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009; BEAUGRANDE, 1997); sobre os fatores que condicionam a produção textual (ANTUNES, 2012); sobre a importância da seleção lexical em vista da manutenção temática (KOCH, 2018); sobre a necessidade do planejamento e da escolha de palavras que servem de elos e pistas na sequência narrativa do conto (POE, 2004); além do conhecimento sobre os elementos constituintes da temática de teor fantástico sobrenatural presente nos contos de assombração (LOVECRAFT, 1987). Enfim, foi graças a esse leque de saberes e de possibilidades interventivas que os registros foram, gradativa e processualmente, ganhando a forma, o estilo e o teor de contos de assombração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa incessante defesa em favor da consideração dos princípios de textualidade no ensino de produção textual nos conduziu nesta dissertação ao empenho em um complexo trabalho de valorização simultânea da materialidade linguística e das condições contextuais de produção.

Entretanto, embora reconheçamos a importância de todos os princípios e condições para a textualidade, estreitamos tanto o nosso foco de ensino como o de análise dos resultados. Definimos, assim, o estudo de um recurso que serve tanto à produção dos sentidos como à manutenção temática – trata-se da associação semântica estabelecida na composição textual por meio de seleção lexical.

Como visto, nosso interesse não se configurou em análise de teor gramatical ou morfossintático, mas objetivou as estratégias de escolha de palavras que auxiliam na produção de sentido basilar para o encadeamento temático e, inevitavelmente, para cumprir com os objetivos sociocomunicativos pretendidos pelo gênero. Tratamos aqui, especificamente, do conto de assombração, um gênero textual que, por sua natureza literária, convergiu perfeitamente à proposta do estudo lexical do presente trabalho.

Foi nesse contexto de emprego do recurso da seleção lexical no processo de produção do conto de assombração que nos detivemos na análise dos dados construídos e que estão dispostos nos diferentes textos produzidos de modo colaborativo pelas duplas produtivas sob nossa mediação. Contudo, como já justificamos, não foi possível percorrer uma análise de todos ou da maioria dos textos, por isso restringimos a apenas três amostras de duas das duplas, que apresentaram na produção inicial considerável nível de dificuldade na seleção vocabular para manter a sequenciação textual e, conseqüentemente, temática na perspectiva do gênero. Rememoramos que a opção pelo recorte longitudinal, em amostragem, teve a finalidade de demonstrar o trabalho desenvolvido no percurso de autoria com a turma, uma vez que os registros selecionados representavam efetivamente as dificuldades e os avanços dos demais registros da turma.

Durante esse percurso, modulado pelo formato de sequência didática (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), pudemos partir das necessidades de aprendizagem relacionadas ao conteúdo em foco – o uso de recurso de seleção lexical por

associação semântica entre as palavras com o fim de manter a coesão e a coerência textual, mais especificamente a manutenção temática do conto de assombração.

Nessa perspectiva, elaboramos diferentes atividades, que pudessem contribuir para formação do conhecimento em pauta, mas que não perdessem de vista a construção da textualidade como um todo, a qual também parte de informações extralinguísticas, como as contextuais e as estruturais do gênero.

Ainda buscamos, nesse percurso, dialogar com as proposições da BNCC e do Atual Currículo do Estado Acre para o quinto ano do ensino fundamental, não apenas quanto aos conteúdos, mas também quanto às metodologias ativas, cujas estratégias reproduzidas em nosso trabalho visaram, primordialmente, mobilizar o protagonismo e a interação de saberes dos alunos. Nesse intento, as atividades propostas primaram por um formato mais lúdico e desafiador aos estudantes.

Aos professores mais afeitos a aulas expositivas sobre características do gênero, podemos alertar para uma das possíveis dificuldades encontradas em um trabalho dessa natureza: a carência de informações pré-definidas sobre as propriedades específicas do conto de assombração. Contudo, vale dizer que tais informações podem ser (e foram) adquiridas no contato com o amplo repertório de textos do gênero e na comparação entre textos, em um trabalho colaborativo que deu prioridade a análises e registros elaborados com a participação da turma. Desse modo, construímos saberes que se tornaram significativos, já que eram “descobertos” pelos próprios alunos, bem porque tinham uma finalidade clara: aprender para produzir e produzir para corresponder a finalidades específicas, como a produção do livro de contos de assombração, que se constituiu um grande fator de motivação para o processo de produção, revisão e edição dos textos pelos alunos.

Ao avaliar o percurso da intervenção didática, admitimos como uma dificuldade factual a administração do tempo na aplicação da SD. Por compor-se de um conjunto variado de atividades e demandar um volume considerável de aulas, a proposta nos representou um desafio a ser superado. Em vista da concorrência entre o limitado tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa e a variedade de conteúdos curriculares bimestrais, deparamo-nos com o conflito entre a necessidade de aprofundar conhecimentos para obter resultados efetivos de aprendizagem e o cumprimento da extensa lista de conteúdos definida para o período letivo.

Como visto, optamos por um trabalho com o qual pudéssemos aprofundar e direcionar os conteúdos em diferentes perspectivas de estudo, sem que perdêssemos

de vista as práticas de linguagem (oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção textual). Perseguindo a ideia de integração entre essas práticas, desenvolvemos com a turma um número significativo de atividades em torno de um projeto de escrita. Para nós, o custo do tempo foi recompensado pelos resultados alcançados com a proposta, com os textos produzidos e com a obra publicada, que representaram mais eficácia no ensino e na aprendizagem do que um ensino superficial de conteúdos desconectados de um propósito comum.

Nesse percurso, além do tempo, outro grande desafio foi o planejamento da SD. Afinal, é ele que de fato direciona o sucesso ou insucesso da proposta didática. Constatamos em nossa pesquisa o quanto é imprescindível que o planejamento das ações seja preciso, no sentido de que o conjunto de atividades apresente correspondência aos objetivos propostos e que o estudo conduza, efetivamente, à reflexão sobre os conteúdos e à aprendizagem. Caso contrário, arriscamo-nos a desgastar o restrito tempo escolar com atividades que pouco acrescentam em nossos propósitos de ensino e nas necessidades cognitivas dos alunos.

Por fim, diante do trabalho desenvolvido, embora com prováveis limitações, cremos ter cumprido nossos objetivos, tanto os relacionados ao ensino da prática textual quanto aos definidos especificamente para a pesquisa. As conquistas comprovadas na produção final de nossos alunos, as mudanças alcançadas na atitude da turma, a qual passou a dar mais valor às escolhas lexicais na constituição do texto e a assumir uma postura de autoestima em relação à sua capacidade de criação, tudo isso nos compeliu a crer nas possibilidades que o adequado tratamento didático pode favorecer para a aprendizagem e para vida de nossos alunos.

Concluimos, portanto, essa dissertação com a crença de que o trabalho aqui proposto possa ter reflexo na atuação didática de outros professores e possa ganhar espaço em outras salas de aula; porquanto, da mesma forma que nos possibilitou desenvolver intervenções didáticas favoráveis à melhoria do processo de produção textual em nossa turma, contribua para que outros docentes, outros alunos sejam favorecidos com as perspectivas teóricas e didáticas que ora defendemos e apresentamos.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular**: Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: caderno 2. Rio Branco, AC: SEE, 2009.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular**: Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: caderno 1, 5º ano. Rio Branco, AC: 2009.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Para aprender a ler e a escrever/ Orientação para o professor**. Rio Branco, AC: SEE, 2008.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Rio Branco, AC: SEE, 2016. Disponível em: <http://www.seape.caeduffj.net/> Acesso em: 10 maio 2018.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- ANTUNES, I. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- BARBOSA, J. P. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse**: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood, N.J.: Ablex, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; RIBEIRO MACHADO, V. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 setembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Resultados e Metas 2005, 2007, 2011, 2013, 2015 e Projeções para o BRASIL. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 13 abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CALVINO, Í. **Fábulas italianas**. Tradução: Nilson Maulin, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

CAMARANI, A. L. S. **A literatura fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONTOS de assombração. Coedição Latino-americana. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales, Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

FURTADO, F. **A Construção do Fantástico na Narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GARCIA, E. G. **Sete gritos de terror**. Moderna: São Paulo, 1991.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1974.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

JAUSS, H. R. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. G. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LOVECRAFT, H. P. **O horror sobrenatural na literatura**. Trad. João Guilherme Link. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010

MARCUSCHI. **Linguística de texto: O que é e como se faz?** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MARCUSCHI. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: parábola, 2006, p.199-226.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PAULI, A. A. M.; SILVA, A. C. F.; BRANCO, P. M. C. Histórias de Assombração: Quem tem Medo de Quê? In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago/ dez. 2007.

PICCOLI, L. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo, corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

POE, E. A. Resenha de Twice-Told Tales, de Nathanael Hawthorne. **Bestiário – Revista de Contos**, ano 1, n. 6, ago. 2004. Disponível em: http://www.bestiario.com.br/6_arquivos/resenhas_poe.html. Acesso em: 30 jan. 2020.

POE, E. A. **Histórias Extraordinárias**. Tradução de Breno Silveira. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

PRANDI, R. **Minha querida assombração**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003, p. 101-105.

PRIETO, H. **Lá vem história**: contos do folclore mundial. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 70-71.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 207-219.

SÁ, M. C. **Da literatura fantástica** (teorias e contos). 2003. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C.S. **Análise e produção de textos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 6. ed. Niteroi, RJ: Impetus, 2009.

SARAIVA, J. A. A sedução das narrativas aplicada ao estudo de contos machadianos. In: Barbosa, V. K.; SCHNEIDER, S. D. (orgs.). **Linguagem, sociedade e interação**: reflexões teórico-práticas. Novo Hamburgo: Feevale, 2007, p. 171-184.

SCHMIDT, S. **Linguística e teoria de texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SILVA, D.; LOPES, E. L.; BRAGA JUNIOR, S. S. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 01-18, jan./abr. 2014

SOARES, D. A. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petropolis: Vozes, 2009.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2015.

TERRA, E. O conto na sala de aula. 1. ed. Curitiba: **InterSaberes**, 2017.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A - Módulo 4 (1ª etapa)

O casal de velhos

(Edson Gabriel Garcia)

O céu estava escurecendo rapidamente, fechado, com nuvens escuras, quase pretas, anunciando uma tempestade de trovões, relâmpagos e água pesada. Manezinho apressou o passo na estrada deserta meio sem saber o que fazer. Tinha pegado uma carona até o trevo e agora caminhava em direção à cidade que se escondia do lado de lá da pequena montanha. Quase uma hora de caminhada e via apenas a estradinha se espichando, em direção ao monte de terra. Tomaria chuva, com certeza. No máximo, tentaria se esconder debaixo de uma daquelas arvorezinhas raquíticas que margeavam o caminho. A escuridão aumentou ainda mais, fazendo com que aquele homem danado de corajoso, tivesse medo do temporal e do aguaceiro que estavam para vir. Pensou em correr um pouco, mas desistiu, achando que nada adiantaria. Olhou para cima, como que buscando explicação, e resmungou: "Que venha água, que eu não tenho medo!"

Mal acabara de resmungar, avistou uma casinha branca e suja, na beira da estrada quase sem vegetação. Manezinho levou um susto que o fez arrepiar: até bem pouco tempo atrás, algumas dezenas de passos antes, a casinha não estava ali. Ou estava vendo uma miragem ou o medo da tempestade era real e não o estava deixando ver nada a sua frente. De qualquer forma, após a primeira impressão de estranhamento, apressou-se em bater à porta e pedir guarida, antes que a natureza o castigasse:

_ Ó de casa!

Silêncio.

_ Ó de casa! Tem gente aí?

Ouviu um ruído de ferro rangendo e a porta de madeira se abriu. Um rosto velho, cheio de rugas, mas simpático, apareceu com um sorriso acolhedor. Manezinho se explicou à velha senhora:

_ Vem chuva brava aí, minha senhora. - Ainda estou longe da cidade... A velha olhava ternamente para Manezinho. - ... se a senhora não se importar...

_ Claro que não, meu filho. Entre. A casa é pobre, mas dá para receber mais um.

_ Obrigado! Assim que a chuva passar, eu vou embora.

_ Não precisa ter pressa. A casa é de pobre, mas cabe mais um. Entre.

Manezinho entrou. A casa era pobre mesmo. Na verdade, era estranha, mais estranha do que pobre: o cômodo em que se encontrava era grande, escuro, com luz de velas e três cadeiras apenas; havia um outro cômodo, mas estava fechado. Numa das cadeiras estava sentado o outro habitante da casa, um velho não menos simpático:

_ Fique à vontade - disse, levantando para cumprimentá-lo com uma enorme mão fria. - Sente-se.

Manezinho sentou-se. Os velhos também se sentaram. Pareciam tristes, mas queriam conversar.

_ O senhor vem de longe?

Manezinho contou alguns pedaços de sua história.

_ Não tenho lugar. Faz três ou quatro anos que não tenho lugar fixo. Sou do mundo... Andando aqui e ali... Paro um pouco em cada lugar, trabalho, ganho algum dinheiro e torno a seguir caminho. Um cheiro forte de velas tomava conta do cômodo e da história.

_ Você não tem família?

Manezinho não soube quem perguntou, se o velho ou a velha. Teve a impressão de que a voz não viera de nenhum dos dois. Que viera de algum outro lugar, tamanha era a quietude silenciosa do casal de velhos.

_ Não tenho. Já tive um dia! Tive duas.

_ Duas?

_ É. Uma família onde eu nasci e outra que me criou desde pequeno. Depois que eu cresci e aprendi uma profissão, resolvi correr o mundo à procura de meus pais verdadeiros.

_ E ainda não encontrou seus pais verdadeiros?

Manezinho entendeu que a pergunta tinha vindo da velha senhora. A fraca luz das velas e o escuro do cômodo davam-lhe a impressão de que ela era transparente, algo nebuloso, sem consistência. Achou que fosse maluquice sua, efeito do cansaço e medo da tempestade. Olhou mais fixamente para ela e respondeu:

_ Não. Acho que nem vou encontrar. Mas gostaria muito de encontrá-los e dizer que gosto muito deles, mesmo tendo sido criado por outras pessoas. Eu tenho uma fotografia deles me carregando no colo. Está muito gasta e estragada. Mas é a única pista que tenho para procurá-los. Quem sabe, um dia...

_ Nós também passamos boa parte da vida procurando o único filho que tivemos... Manezinho teve a impressão de que fora o velhinho o dono da fala. Continuou a conversa dirigindo-se a ele:

_ Procurando...?

_ O destino tirou nosso filho. Eu não gostaria de morrer sem ver nosso filho.

Um silêncio mortal, regado a cheiro de vela, barulho de chuva, trovões e relâmpagos, interrompeu momentaneamente a conversa.

_ Vou fazer uma sopa. O senhor aceita tomar um prato conosco?

_ Aceito, claro.

A velha senhora foi ao outro cômodo, que estava fechado, e no mesmo instante voltou com dois pratos de sopa. Ofereceu um ao velho e o outro a Manezinho. Voltou, buscou outro para si e veio sentar-se junto deles.

_ É uma sopa pobre, mas é a mesma que ofereceríamos ao nosso filho se o encontrássemos.

Manezinho tomou a sopa mais por gentileza. Não tinha gosto algum o líquido que ele levava a boca. Depois continuaram a conversa, devagar, com intervalos de silêncio, mas sem parar. Havia no velho algo de extremamente simpático e familiar, algo que, apesar das estranhezas da casa e do comportamento dele, cativava Manezinho.

_ Acho que seria a minha maior alegria reencontrar meus pais.

_ Também seria a nossa grande alegria rever o filho que o destino levou...

A conversa arrastou-se por mais tempo. Manezinho, às vezes, tinha a impressão de que conversava sozinho, tamanha era a quietude do casal de velhos. Foi assim até que sentiu sono. A tempestade tinha passado e ele decidiu que podia continuar a caminhada. Mas a gentileza dos velhinhos segurou-o mais tempo, dessa vez para dormir.

_ Não se vá. Está escuro e a cidade fica longe. Durma aqui e amanhã você seguirá caminho. Não tem cama, mas você pode se ajeitar num canto qualquer.

Continua

Continuação

O casal de velhos

Ele agradeceu e aceitou. Encostou-se num canto do cômodo, esticou o corpo no chão frio, apoiou a cabeça na mala de lona que trazia consigo e dormiu. Dormiu cansado, ainda com fome, com frio e uma esquisita sensação de não estar entendendo direito sua presença naquela casa e a conversa com o casal de velhos. Dormiu mal, uma noite cheia de sonhos estranhos, pesados e incompreensíveis.

[...]

E agora, como essa história continua?

Acordou da noite mal dormida com a luz forte do sol filtrada pelo grosso vidro da porta da casa. Ainda cansado pela noite de sono ruim, correu lentamente os olhos pelos espaços da casa. Procurando primeiro a presença dos velhos e depois os objetos conhecidos. Não encontrou nem uma coisa nem outra. Não havia barulho de pessoas. Só silêncio. Não havia sinais de vida. Só três cadeiras escuras encostadas à parede e quatro cavaletes de ferro cromado. Na frente dos cavaletes, como se fosse um altar, enormes castiçais com grandes velas brancas pareciam arrumados para alguma cerimônia. Ele deu um pulo, o coração batendo desesperado, quase à boca, e correu para a porta, abrindo-a imediatamente.

Não fosse Manezinho quem era, uma pessoa acostumada às surpresas, às mudanças, aos reveses da vida, teria sucumbido ante o susto que levou quando percebeu onde estava: acabara de passar a noite na capela do cemitério da cidade. Saiu disparado em direção ao portão. No caminho, encontrou uma pessoa, provavelmente o coeiro, cavando duas covas. Parou afobado junto ao homem e perguntou-lhe:

_ O senhor pode me dizer se há por aqui uma pequena casa habitada por um simpático casal de velhos?

O coeiro ergueu o corpo, descansou a pá suja de terra e respondeu:

_ Não, moço. No caminho da cidade só tem mesmo o cemitério. Agora... o casal de velhos simpáticos de que o senhor está falando pode ser o que morreu esta noite. São dois velhos que moram perto da escola. Eles morreram, depois da chuva. Essas covas são para eles...

Um arrepio profundo quase revirou o corpo de Manezinho. Lembrou-se da conversa, do cheiro de vela...

_ Onde o senhor disse que eles moram?

_ Moravam, moço. Agora já morreram.

_ Perto da escola. Todo mundo sabe, é só perguntar.

Manezinho disparou pela estrada. Estava um pouco longe, mas a carreira foi tão aflita e desesperada que num instante a cidade chegou perto dele. Mais um instante e descobriu a casa do casal de velhos. Sentiu que estava perto, bem perto de alguma explicação. O cheiro de velas da noite anterior voltou aos seus sentidos quando entrou na pequena sala onde estavam, lado a lado, os dois caixões de madeira com os corpos. Aproximou-se, devagar, e viu os rostos do simpático casal com quem passara a noite anterior. O estômago vazio resmungou em coro com o coração acelerado. Ali estavam seus dois companheiros de conversa! Mas faltava alguma coisa ainda. Faltava uma explicação. Por que ele? Por que ele? Por mais que procurasse entender o episódio da noite passada no cemitério, não conseguia encontrar explicações.

Ficou muito tempo de pé, parado em frente aos corpos em meio à curiosidade das pessoas que ali estavam. Alguém se lembrou de convidá-lo a sentar-se. Manezinho agradeceu e sentou-se. Os olhos começaram a correr a parede, mecanicamente, procurando aqui e ali os detalhes que estavam escapando de sua compreensão. E foi assim, nessa procura, recolhendo pedaços de lembrança, que reparou em uma moldura desbotada presa a parede.

“Não é possível! Não é possível!”


Apanhou sua carteira e, atropalhado, remexendo papeis e cédulas velhas de dinheiro, pegou uma pequena fotografia. Nela, um casal abraçava carinhosamente uma criança de cerca de três anos, era a foto dele com seus pais verdadeiros, primeira e única foto, relíquia guardada por anos e anos.

Manezinho levantou-se, trêmulo, e se aproximou da foto maior da parede. Somente a mesma foto.

A cidade toda ouviu o grito de Manezinho.

(Fonte: GARCIA, E. G. Sete gritos de terror. Moderna: São Paulo, 1991.)

ANEXO B – Módulo 4

Planejamento didático de Leitura Colaborativa	
Ano/série: 5º ano Texto: O casal de velhos Gênero: conto de assombração Autor: Edson Gabriel Garcia Fonte: GARCIA, E. G. Sete gritos de terror. Moderna: São Paulo, 1991.	
Momentos	Encaminhamentos
1. Motivação	a) Apresentar uma fotografia antiga de pais com filho de colo.  b) Pedir que observem-na e respondam aos comandos: <ul style="list-style-type: none"> • Alguém reconhece o que é isso? • Que sentimentos essa fotografia desperta? • Que possível relação essa imagem pode ter com o texto que leremos?
2. Introdução	a) Apresentar a obra e o autor. Edson Gabriel Garcia nasceu em Nova Granada, interior do Estado de São Paulo, em 4 de junho de 1949, onde cresceu e estudou até se formar professor, carreira que exerceu por trinta anos. De Nova Granada transferiu-se para São José do Rio Preto onde se tornou pedagogo. De São José do Rio Preto, muda-se para São Paulo onde mora até hoje. No magistério foi professor, coordenador e diretor de escolas. E pós-graduado em Educação e Comunicação. Já publicou mais de dez livros, alguns já traduzidos para outros idiomas. Segundo o autor, a vida é um mistério, interessante, provocador. É como um grande livro com muitas perguntas. Já as respostas aparecem no percurso da vida e aí que vamos dando sentido. A leitura e a escrita ocupam grande espaço em sua vida. Adora ler e escrever todos os dias. É através da leitura e da escrita que busca entender melhor o mundo e as pessoas que ele convive. É lendo que consegue entender e dar respostas as perguntas que a vida impõe. Destaca ainda que escrever é muito bom. As ideias vêm de sua cabeça, de sua imaginação. Para contribuir, está sempre atento as coisas da vida. Escreve em vários lugares: cadernos de anotações, blocos, no computador, no aconchego do escritório, enquanto espera o ônibus, o avião... não tem hora e nem lugar marcado. Só não pode pegá-lo desprevenido, porque a ideias surgem e devem rapidamente serem registradas, independente do meio. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=naOs-pmsbeU . b) Expor no quadro o título do conto com o qual se trabalhará – “O casal de velhos” e, se possível, mostrar o suporte onde o conto está publicado. c) Encaminhar a atividade de antecipação a seguir.
3. Antecipações	1. Atividade de antecipação e checagem de hipóteses: Façam suas apostas a) Informar que iremos realizar um jogo de apostas em quatro rodadas (Apresentar a roleta e as fichas-tarjetas), sendo a primeira na antecipação de conteúdo, ou seja, antes da leitura. b) Como a atividade do jogo será realizada em agrupamento, pedir que se organizem em duplas ou trios. c) Entregar uma ficha-tarjeta colorida para cada grupo. d) Retornar ao título e solicitar que registrem uma aposta no que o grupo imagina que acontecerá no texto, a partir do conhecimento que possuem sobre o título, o autor e a imagem. e) Orientar que cada grupo leia sua aposta ao colocá-la na roleta.
4. Leitura	a) Entregar cópias do texto aos alunos para realizar a leitura silenciosa e, em seguida, a colaborativa. b) Realizar pausas estratégicas a cada subtítulo para promover checagem de hipóteses e novas antecipações: <ul style="list-style-type: none"> • 1ª parada no texto (parágrafos de apresentação): <ul style="list-style-type: none"> - Até aqui, o que imaginavam sobre a história está se concretizando? Que palavras significativas podemos selecionar do texto para representar o que se passou até aqui? Pensando nessas palavras e na situação apresentada, o que poderá acontecer agora? • 2ª parada (desenvolvimento do conflito): <ul style="list-style-type: none"> - O que sentiram ao ler esse trecho “Um cheiro forte tomava conta do cômodo e da história” - Ao final da parte, questionar: Há alguma informação que não entenderam até aqui? Vocês sabem ou entenderam o que seria câmara-ardente?

	<p>- Pelo que lemos até aqui, o texto conta fatos aparentemente reais ou fictícios?</p> <p>- Que pistas o texto está nos dando de que se trata de uma história com tema sobrenatural? Vamos justificar com palavras do texto.</p> <p>- Pelas pistas que o texto apresentou até aqui, vocês continuam com a aposta inicial, ou preferem mudá-la? (Entregar novas fichas aos grupos que desejarem alterar a aposta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3ª parada (Antes do Clímax): <p>c) Informar que essa parte do texto foi suprimida propositadamente para que eles façam uma nova aposta.</p> <p>- Com base nos indícios textuais, quais serão suas apostas para a parte final dessa história? Justifiquem-nas com trechos do texto.</p> <p>d) Entrega da parte que falta no conto para a conclusão da leitura.</p> <p>e) Apresentação das apostas pelos grupos.</p> <p>f) Indagar aos alunos quais foram os indícios do texto que os fizeram chegar à determinada conclusão.</p>
5. Interpretação	<p>a) Apresentar um desafio diferente a cada grupo:</p> <p>1 – Releia o texto e identifique os principais sentimentos e comportamentos retratados nesse conto, que revelam atitudes humanas comuns.</p> <p>2 – O conto lido faz parte de uma antologia de textos “Sete gritos de terror”. Que temática é representada no conto lido e nos demais textos dessa obra? Que pistas do texto podem usar para justificar sua resposta?</p> <p>3 – Na sua opinião, Manezinho pode ter apenas sonhado em ter se encontrado com o casal de velhos? Busque indícios no texto para se justificar.</p> <p>4 – Em: “Um cheiro forte tomava conta do cômodo e da história”, que compreensão podemos ter dessa frase? Que sentidos ela desperta no leitor?</p> <p>5 – O final da história correspondeu às suas expectativas? Ou lhes foi surpreendente? Comente.</p> <p>6 – O que aconteceu com Manezinho ao final do conto? O que o seu grito representa para o entendimento da história?</p> <p>7 - O autor, durante a narrativa, vai nos dando pistas de que se trata de uma história sobrenatural. Identifique fragmentos que comprovem essa afirmação.</p> <p>8 - Se a história tivesse ocorrido num dia claro e ensolarado, o clima nela presente seria o mesmo? Justifique sua resposta.</p> <p>9 – O ambiente onde transcorrem os fatos pode representar indício da temática do texto? Apresente sua resposta justificada com exemplos do texto lido.</p> <p>10 – O texto está repleto de palavras e expressões que encadeiam a temática sobrenatural. Façam uma lista ordenada das expressões mais significativas para a composição desse conto.</p> <p>b) Entregar tarjetas para que os grupos façam seus registros.</p> <p>c) Ao apresentar as respostas, o grupo expõe a tarjeta com o registro no “Varal de interpretação”; enquanto o professor promove discussões com a turma acerca das respostas, utilizando o texto para comprová-las ou descartá-las.</p>

ANEXO C - Módulo 4 (3ª etapa)

Maria Angula

Versão de Jorge Renán 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, decidida a armar confusão entre os vizinhos, sem ter tempo para aprender a preparar pratos saborosos.

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

Queimando a mão com uma mecha embebida em gordura, acendeu o carvão e levou ao fogo um caldeirão com água, sal e colorau, mas não conseguiu sair disso: não fazia ideia 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 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 sua boa 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 Mercedesinha!

- 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 de 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 calma, preparou a janta macabra que, sem saber, o marido comeu lambendo 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 em 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 de silêncio e logo depois Maria Angula viu o resplendor fosforescente de um fantasma. Um grito surdo e prolongado paralisou

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

Aterrorizada, Maria Angula 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 de 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.

(Fonte: Contos de assombração. Coedição latino-americana, 1994)

ANEXO D – Módulo 4 (3ª etapa)

Quadro de Análise do Enredo

Título do conto:

Ano/série: 5º ano Turma: Data:/...../.....

Parte	O que representa	Onde começa no texto	Onde termina no texto
a) Introdução ou apresentação	Momento inicial marcado por um momento de equilíbrio, com apresentação de personagens		
b) Complicação e desenvolvimento	Os acontecimentos se desencadeiam a partir de um fato motivador (conflito).		
c) Clímax	Momento mais crítico e de maior tensão na história.		
d) Desfecho	Onde se dá a resolução do conflito, a qual dependerá da decisão do narrador.		

ANEXO E - Módulo 5 (1ª etapa)

Caipora, o pai - do - mato

Versão de Sônia Junqueira

Todas as manhãs, bem cedinho, dois compadres iam juntos para a mata cortar lenha. A mata era uma beleza. Clara-escura, com tudo quanto é tipo de planta. E mais o canto dos pássaros e um mundaréu de borboletas amarelas!

Com seus machados, os lenhadores iam cortando a madeira. Compadre Tonho procurava sempre cortar os galhos mais baixos, para não ferir muito as árvores. E vivia chamando atenção do compadre Chico, que cortava troncos, quebrava galhos sem necessidade e às vezes até matava um bicho só pra treinar a pontaria.

Um dia, o compadre Chico não foi. Tonho entrou sozinho na mata, e parecia que estava tudo diferente. Uns barulhos esquisitos, uns sussurros, estalos de folhas secas, o rio no meio das pedras mais barulhento do que nunca. Aqui e ali, a corrida de um gato-do-mato ou o bater das asas de um pássaro. Um vento frio de doer e o silêncio entranho entre um som e outro.

Compadre Tonho apertou o cabo do machado, as juntas doendo de frio. Forçou a vista: Era difícil enxergar na escuridão cinzenta da mata.

De repente, apertou mais os olhos: Não era possível! Devia estar vendo coisas... Mas não: lá adiante, aquele vulto escuro, aquela visagem... Esfregou os olhos, olhou de novo: a visagem continuava lá. Antes dela, parecia que vinha todos os bichos do mundo, grandes pequenos, de penas e de pelos, comedores de carnes e de ervas.

O coração do lenhador disparou. Era o caipora, o pai-do-mato!

O lenhador, paralisado de medo, viu a figura vindo, chegando mais perto, bem devagar. Era enorme, verde da cabeça aos pés, parecendo uma planta se movendo. Os membros grossos, grandes, o corpo coberto de pelos grossos como cerdas. Os braços, compridos, quase tocavam o chão. Focinho de cachorro-do-mato, orelhas em pé, curtas, de pontas viradas pra fora.

Imóvel, sem fala, o lenhador se lembrava das histórias sobre o Caipora: que dá risada como qualquer pessoa, que fuma cigarro de palha e pito de barro, que persegue quem estraga as plantas e mata bichos sem necessidade... Que é castanho, de pelos se arrastando no chão – mas este era verde, bem verde...

O coisa parou. Tinha os pés virados: dedos pra trás, calcanhares pra frente. O homem tremeu. Então, de repente, o Caipora perguntou, com voz rouca:

- Tem fumo aí, siô?

- E... E... Eu? Fumo?

O lenhador, estatelado, olhava para figura à sua frente.

- Tem fumo? – repetiu o bicho num ronco surdo, estendendo a mão peluda.

O lenhador parou de tremer. Mesmo assim, não conseguia falar. Acenou que sim, abriu a capanga, retirou um naco de fumo e estendeu.

Mais que depressa o Caipora agarrou o fumo e saiu trotando, com a bicharada atrás. Compadre Tonho saltou de lado para dar passagem e ficou olhando. O rastro do Caipora se imprimia ao contrário no chão: as pegadas viradas pra, enquanto o dono delas corria pra lá... Atrás a bicharada: cachorros-do-mato, pacas, caititus, antas, capivaras, jaburus... No ar, acima da cabeça dele, a suave revoada das rolinhas.

O lenhador enxugou o suor da testa:

- Ufa! Vou trabalhar! – resmungou. – Arre, que não ganhei pro susto!

Nesse dia ele voltou tarde, com o carrinho pesado de lenha boa, madeira de lei, que tinha encontrado não sabia como. A alma, essa estava leve. Uma estranha alegria tomou conta do coração dele. Pôs-se a cantar, um pouco desafinado pela falta de hábito...

No outro dia, acendeu o forno para fabricar o carvão que ia vender na cidade. Os troncos eram tão lisos e bonitos, tão agradáveis à vista que seu coração se aqueceu de novo. A lenha crepitava, nunca acabava de queimar. Quando compadre Tonho apagou com água as brasas vermelhas, o carvão continuou cintilando seu negro brilho. Ele ficou sabendo então que, nesse dia, a mão de um deus caridoso o havia ajudado.

Na vila, os carvões brilhantes do compadre Tonho causaram alvoroço.

- Isso de muito valor, moço!

- Quer comprar?

- Eu não! Sei lá se foram roubados!

- Que é isso? Eu sou lenhador! Fazer carvão é o meu ofício! Então eu lá preciso roubar carvão?

- Onde achou isso?

- Pra falar a verdade, não achei! Queimei a lenha, e sobrou esse carvão no meio.

E o lenhador contou a viagem naquele dia, o encontro como o bicho dos pés virados.

- Ah! – disse o outro – É o pai-do-mato.

- Acho que era. Mas eu lá tenho alguma coisa com o Caipora? Diz que o bicho enfeitiça e persegue quem anda no mato...

- Nem sempre. Você deu fumo pro pitinho dele, ganhou uma fortuna. Sorte sua!

Pelo sim, pelo não, compadre Tonho não foi mais à floresta. Compadre Chico, seu companheiro, ouviu falar de sua sorte. Invejoso, foi atrás dele, pra arrancar o segredo de sua riqueza. Mas só ouviu uns grunhidos e umas desculpas:

- Sei não... Penso que a minha sorte foi por causa do encontro, mas não tenho certeza...

E ficou nisso.

Um belo dia, compadre Chico andava pela mata quando escutou um tropel. E viu: passou correndo uma criatura esquisita, de pés virado. Atrás dela um mundaréu de bichos fazendo um barulhão. O Caipora!

O homem correu atrás, oferecido, gritando, até que o pai-do-mato parou. O lenhador tremia de cobiça. E foi logo perguntando:

- Pode me dar daquele carvão? Eu tenho fumo aqui, no embornal. Tenho muito!

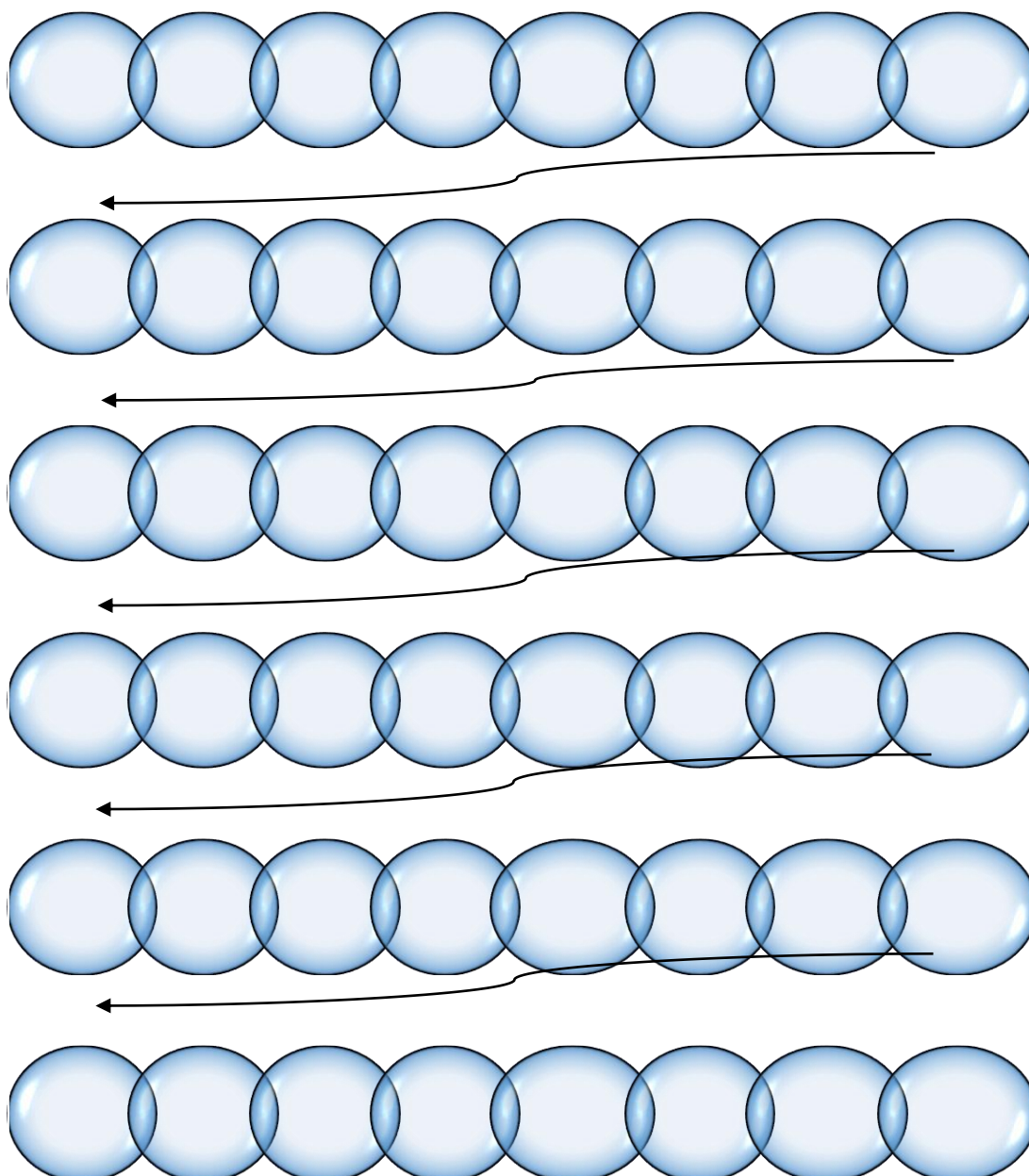
A cara do bicho escureceu. Dos seus olhos saíram chispas verdes de ódio. Em volta tudo virou um silêncio só. Nem uma folhinha se mexia. Com um ronco surdo, o bicho avançou sobre o homem e o agarrou...

E daquele dia em diante, surgiu uma nova assombração nas matas: um homem que ficava vagando para baixo e para cima, que nem alma penada, virado pelo avesso...

(Fonte: Contos de Assombração. Coedição latino-americana)

ANEXO F – Módulo 5 (3ª etapa)**Atividade - Esquema de palavras e expressões que encadeiam o tema do conto****“Os dois caçadores e a saiona”**

1. Observe com atenção que há no texto uma corrente de sentido composta por elos (palavras e/ou expressões) que se conectam pelo significado que expressam e pela relação que estabelecem umas com as outras.
 - a) Em dupla, analisem essas expressões e palavras que criam os elos do texto e as escrevam em cada círculo no esquema abaixo.
- *Lembrem-se de selecionar apenas as palavras que realmente possuem um significado relevante para o encadeamento do tema do texto.



ANEXO G - Módulo 5 (5ª etapa)

O baile do caixeiro-viajante

(Reginaldo Prandi)

Sábado é dia de baile, tanto na roça quanto na cidade.
 Numa cidade pequena do interior o baile é sempre um grande acontecimento. Melhor situação para namorar e para arranjar namorado não tem.
 O sábado é um dia muito propício para o nascimento de grandes amores. Pois foi num baile de sábado que o moço de fora apaixonou-se por uma donzela da terra. Foi mais ou menos assim que aconteceu.
 Leôncio, sim, era esse o seu nome, conheço bem sua incrível história de amor.
 Leôncio era um caixeiro-viajante da capital e vinha à cidade uma vez por mês prover de mercadorias as vendas do lugar. Ia e voltava no mesmo dia, mas houve algum problema com sua condução e daquela vez ele teve que dormir na cidade.
 Cidade pequena, sem muitos atrativos, o que se poderia fazer à noite para distração?
 Era dia de baile na cidade, um sábado especial, e uma orquestra de fora tinha sido contratada.
 O moço do hotel que servia o jantar comentou:
 – Seu Leôncio, este baile o senhor não pode perder.
 E não podia mesmo, mal sabia ele.
 Leôncio mandou passar o terno e foi ao baile.
 Gostava de dançar, sabia até dar uns bons passos, mas era tímido, relutava em tirar as moças.
 Passou boa parte do tempo de pé, apreciando, bebericando um vermute só para ter o que fazer com as mãos.
 Por volta de meia-noite sentiu que chegava o sono e pensou em se retirar. Foi quando viu Marina entrar no salão. Ficou sabendo depois que seu nome era Marina.
 Marina chegou só e, ao entrar, passou junto a Leôncio. Bem perto dele ela parou e se virou para trás.
 – Oh! Deixei cair minha chave no chão.
 Ela falava consigo mesma, distraída que estava, mas para Leôncio, que tudo ouviu atentamente, suas palavras funcionaram como uma deixa. Ele se abaixou rapidamente, pegou a chave do chão e a estendeu à sua dona.
 Antes que ela dissesse qualquer coisa ele falou:
 – Pode agradecer com uma contradança, senhorita.
 – Marina, meu nome é Marina. Sim, vamos dançar.
 Dançaram aquela contradança e mais outra e outras mais. Dançaram o resto da noite, até o baile terminar.
 Parecia que os dois eram velhos parceiros de dança, tão leves e tão graciosos eram seus passos. Leôncio se sentia completamente enlevado, como se o encontro com a bela dançarina fosse um presente enviado pelo céu. Presente que ele nem merecia, chegou a pensar. Agradeceu à providência ter permanecido na cidade. Já nem queria ir embora no dia seguinte.
 Em nenhum momento Marina fez menção de o deixar para encontrar amigos ou conhecidos no salão.
 Ele tinha a sensação de que ela fora ao baile só por ele, de que era com ele que queria dançar a noite toda. Não teria namorado noivo, marido? Muitas paixões chegam enquanto se dança. Leôncio apaixonou-se por Marina ao dançar com ela.
 Então, a orquestra tocou a música de encerramento e o baile acabou, já era alta madrugada.
 Leôncio insistiu em acompanhar a moça até sua casa. Ela aceitou a companhia, era perto, iriam a pé.
 Estava frio lá fora, uma fina garoa molhava as calçadas. Na portaria do clube Leôncio pegou a capa que tinha deixado ali guardada. Ele tinha uma capa da qual nunca se separava.
 Viaja a muitos lugares diferentes, enfrentando os climas mais imprevisíveis. A capa era sempre o abrigo garantido.
 Leôncio ofereceu a capa à companheira para que se protegesse do mau tempo.
 – Para você não se resfriar, faz frio.
 Ela aceitou, vestiu o, sobretudo e os dois foram andando pelas calçadas. Caminhavam de mãos dadas, como namorados, falavam pouco, só o essencial.
 Próximo à saída da cidade, a moça disse ao caixeiro-viajante:
 – Despedimo-nos aqui.
 E explicou por quê:
 – Não fica bem você ir comigo até onde moro.
 – Está bem, como quiser – ele consentiu.
 Começando a despir o sobretudo, ela disse:
 – Leve sua capa.
 – Não, fique com ela. Está frio.
 E completou:
 – Depois você me devolve.
 Era difícil para Leôncio deixar a moça ir, mas havia a possibilidade do amanhã e do futuro todo.
 Ele propôs, com o coração na mão:
 – Amanhã, às oito da noite, em frente à matriz?
 Ela assentiu e o beijou.
 A garoa fria tinha se transformado em densa neblina, mal se vislumbrava a luz dos postes de iluminação.
 O silêncio reinava soberano. Um cão uivou ao longe.
 Leôncio viu Marina desaparecer na bruma da madrugada. Com as mãos nos bolsos e o corpo retesado pela friagem, o caixeiro retornou ao hotel.
 O dia seguinte foi de grande ansiedade, mas finalmente a noite chegou para Leôncio.
 Muito antes da hora marcada lá estava ele em frente à igreja esperando por Marina. Só quando o relógio da matriz bateu doze badaladas. Leôncio aceitou com tristeza que ela não viria mais. Temeu que alguma coisa grave tivesse acontecido. Tinha certeza de que ela gostara dele tanto quanto ele gostara dela.
 Alguma coisa grave teria acontecido.
 Ele ia descobrir.
 Era tarde e só restava ir dormir, mas na manhã seguinte, mal se levantou, já foi perguntando pela moça. Na rua, no largo da matriz, em todo lugar, interrogava sobre a moça e nada.

Continua.

O baile do caixeiro-viajante

Continuação.

Estranhamente ninguém sabia dizer quem era ela. Numa cidade pequena todo mundo se conhece, todos sabem da vida de todos, todos se controlam, vigiam-se uns aos outros.

A fofoca é cultivada como se fosse uma obrigação, como se representasse um dever cívico.

Uma linda moça da cidade vai ao baile desacompanhada, dança a noite toda com um desconhecido e ninguém sabe quem ela é?

Ele continuou perguntando por sua dançarina. Foi aos armazéns e lojas que tinha como clientes, descrevia a moça, dizia seu nome e ninguém sabia dizer quem era a donzela.

– Aquela com quem dancei ontem a noite toda.

Ninguém tinha visto.

Desanimado, voltou para sua hospedagem.

Então um velho se apresentou, era um empregado do hotel, empregado que Leôncio nunca tinha visto, nem nessa nem em outras estadas na cidade. Era alto, magro e de uma palidez desconcertante.

O velho empregado do hotel lhe disse:

– Moço, conheci uma tal Marina igualzinha à sua.

E completou, baixando a voz respeitosamente:

– Mas ela está morta, morreu há muito tempo.

Disse que a moça pereceu num desastre de carro, quando estava fugindo para se casar com um caixeiro-viajante, casamento que a família dela não queria, de jeito nenhum.

Leôncio ficou chocado com a história, que absurdo! Imaginar que se tratava da mesma pessoa!

– Nem pensar. Eu a tive nos braços a noite toda!

Mas o velho funcionário insistiu:

– No túmulo dela tem a fotografia, quer ver?

– Não pode ser, é um disparate, mas quero ver.

O velho não se fez de rogado.

Em poucos minutos estavam os dois subindo a ladeira que levava ao afastado cemitério da cidade.

Com a cabeça girando, cheio de dúvidas e incertezas, Leôncio se perguntava:

– O que é que eu estou fazendo aqui?

Chegaram ao portão do campo-santo e o velho disse a Leôncio que entrasse sozinho.

Não gostava de cemitérios, desculpou-se. Explicou como chegar ao túmulo da moça, despediu-se com uma reverência e foi embora.

Não foi difícil para o caixeiro-viajante encontrar a campa que seu acompanhante descreveu com precisão.

A tardinha se fora, escurecia, a noite já caía sobre o cemitério. A neblina voltava a descer e esfriara um pouco. Leôncio sentia frio, tremia, mas podia enxergar perfeitamente.

Estava de pé diante da tumba. E o retrato da defunta que ali jazia era mesmo o dela.

“Aqui descansa em paz Marina, filha querida”, era o que dizia a inscrição em letras de bronze, havia muito tempo enegrecidas, fixadas sobre o mármore gasto da lápide mortuária.

O olhar aturdido de Leôncio desviou-se do retrato, não queria ver mais o rosto amado aprisionada na pedra pela morte. Triste desdita a do viajante, havia mais coisa para ver ali.

Uma tragédia nunca se completa sem antes multiplicar o desespero.

O olhar de Leôncio subiu em direção à parte alta do sepulcro.

Na cabeceira do jazigo estava uma peça que lhe era bastante familiar.

Sentiu um calafrio lhe percorrer a espinha, tinha as pernas bambas, o coração disparado.

Aproximou-se mais do túmulo para ver melhor.

Estendida sobre a sepultura, à sua espera, repousava sua inseparável capa.

(Fonte: Minha querida assombração. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003, p. 101-105)

ANEXO H - Módulo 5 (5ª etapa)

Jogo da memória – Jogo de comparação vocabular: as escolhas lexicais no conto “O baile do caixeiro-viajante”.

Procedimentos:

a) Organizar a turma nas duplas produtivas; entregar a cada dupla um conjunto de cinco pares de frases do texto, que preservem a correspondência entre seleção vocabular mais comum/corriqueira e a seleção mais elaborada.

b) É importante que os pares estejam separados previamente, mas que não sejam identificados com numeração, a fim de evitar que os alunos se fixem na numeração em vez da análise pretendida. Outra dica importante é que as tarjetas devem ser feitas em cores diferentes para diferenciar o tipo de escolha linguística, por exemplo, *vermelho* para a mais comum e *verde* para a mais elaborada.

c) Após distribuir os cinco pares a cada dupla, informar a finalidade e as regras do jogo.

Regras:

I. Os jogadores deverão dispor as fichas na mesa e permanecer com elas viradas para baixo, organizadas em duas fileiras organizadas com as duas cores que diferenciam o tipo expressão linguística.

II. Para iniciar, os jogadores sortearão par ou ímpar. O primeiro jogador deverá desvirar duas peças (uma de cada cor ou de cada fileira), lê-las e verificar se os conteúdos são correspondentes, considerando os dois tipos de linguagem.

III. Caso não encontre o par ideal da frase selecionada, colocará as tarjetas de volta à posição inicial e dará a vez ao colega.

IV. O jogo continua até que um dos jogadores vença a partida acumulando o maior número de pares correspondentes.

V. Para que as duplas tenham acesso a mais frases, o jogo pode continuar, sendo autorizadas outras rodadas em que será feito um rodízio com os conjuntos de tarjetas.

V. Ao final, as duplas lerão os pares formados (no último jogo) e, se for possível, a professora fará uma singela premiação aos vencedores de cada dupla (que pode ser um cartão de congratulação, uma estrela de conquistas, bombons etc.).

VI. Deve ser esclarecido, contudo, que o mais importante no momento é a socialização de saberes, a intervenção didática para promover a aprendizagem pretendida em relação à linguagem. Para tanto, deve-se ouvir cada aluno sobre suas dúvidas e descobertas na composição dos pares. Uma sugestão é que as intervenções sejam feitas quando as frases forem expostas no quadro e classificadas quanto ao tipo, além de serem reconhecidos os termos mais elaborados que contribuem para a composição literária.

VII. Por fim, é imprescindível a avaliação e autoavaliação para verificação do nível de aprendizagem e de produtividade da tarefa.

TARJETAS DO JOGO DA MEMÓRIA

Escolha vocabular mais comum	Escolha vocabular mais elaborada
É bom para paquerar e namorar.	Melhor situação para namorar e arranjar namorado não há.
O sábado é ótimo para começar um grande amor.	O sábado é dia propício para o nascimento de grandes amores.
Sabia dançar, mas tinha medo de chamar as moças.	Sabia até dar uns passos, mas era tímido, relutava em tirar as moças.
Perto da meia-noite, começou a cochilar e pensou em sair.	Por volta da meia-noite sentiu que chegava o sono e pensou em se retirar.
Ela falava sozinha, toda distraída.	Ela falava consigo mesma, distraída que estava.
Dançaram a noite toda.	Dançaram aquela contradança e mais outra e outras mais.
Ele se encantou.	Ele se sentia completamente enlevado.
Ele tinha a sensação de que ela tinha ido ao baile por causa dele.	Teve a sensação de que ela fora ao baile só por ele.
Estava frio e garoava do lado de fora.	Estava frio lá fora, uma fina garoa molhava as calçadas.
A gente se despede aqui. Mas podiam se encontrar depois.	Despedimo-nos aqui. Mas havia a possibilidade do amanhã e do futuro todo.
Ele falou ansioso.	Ele propôs, com o coração na mão.
Quase não se via a luz...	Mal se vislumbra a luz...
Estava tudo silêncio.	O silêncio reinava soberano
Marina sumiu no nevoeiro.	Marina desapareceu na bruma da madrugada.
Com o corpo tremendo de frio, voltou pro hotel.	Com o corpo retesado pela friagem, retornou ao hotel.
Tinha certeza de que ela tinha gostava dele mesmo jeito que ele tinha gostado dela.	Tinha certeza de que ela gostava dele tanto quanto ele gostara dela.
A moça morreu num desastre de carro.	A moça pereceu num desastre de carro.
Era muito pálido.	Era de uma palidez desconcertante.
Não desistiu.	Não se fez de rogado.
Já estava escurecendo.	A tardinha se fora, escurecia, a noite já caía sobre o cemitério.
A morta que estava enterrada ali...	A defunta que ali jazia...
Já estavam bem escuras.	Havia muito tempo enegrecidas.
Leôncio tirou os olhos do retrato.	O olhar aturdido de Leôncio desviou-se do retrato.
Não queria ver o rosto de sua amada naquele túmulo.	Recusava-se a ver o rosto amado aprisionado na pedra pela morte.
Falta de sorte do viajante.	Triste desdita a do viajante.
Na ponta do túmulo estava a capa, que ele conhecia muito bem.	Na cabeceira do jazigo, estava uma peça que lhe era bastante familiar.
Sentiu um frio da cabeça aos pés.	Sentiu um calafrio lhe percorrer a espinha.
A capa estava lá esperando por ele.	À sua espera, repousava sua inseparável capa.
Estava escrito na placa.	Era o que dizia a inscrição em letras de bronze.

ANEXO I – Módulo 7

Uma noite no paraíso

Ítalo Calvino

Era uma vez dois grandes amigos que, de tanto que se queriam, haviam feito um juramento: quem casasse primeiro deveria chamar o outro para padrinho, mesmo que se encontrasse no fim do mundo.

Depois de algum tempo, um dos amigos morre. O outro, devendo casar, não sabia como fazer e pediu conselhos ao confessor.

— Negócio complicado — disse o pároco — você deve manter a sua palavra. Convide-o mesmo estando morto. Vá até o túmulo e diga o que tem a dizer. Ele decidirá se vem ou não.

O jovem foi até o túmulo e disse:

— Amigo, chegou o momento, vem para ser meu padrinho!

Abriu-se a terra e pulou fora o amigo.

— Claro que vou, tenho que manter a promessa, pois se não a mantiver não sei quanto tempo terei que ficar no purgatório.

Vão para casa e depois à igreja para o matrimônio. A seguir veio o banquete de núpcias e o jovem morto começou a contar histórias de todo tipo, mas não dizia uma palavra sobre o que vira no outro mundo. O noivo não via a hora de lhe fazer umas perguntas, mas não tomava coragem. No final do banquete, o morto se levanta e diz:

— Amigo, já que lhe fiz este favor, você tem que me acompanhar um pouquinho.

— Claro, por que não? Porém, espere só um momentinho, pois é a primeira noite com minha esposa...

— Certamente, como quiser!

O marido deu um beijo na mulher.

— Vou sair um instante e volto logo. — E saiu com o morto.

Falando de tudo um pouco, chegaram ao túmulo. Abraçaram-se.

O vivo pensou: "Se não lhe perguntar agora, não pergunto nunca mais", tomou coragem e lhe disse:

— Escute, queria lhe perguntar uma coisa, a você que está morto: do outro lado, como funciona?

— Não posso dizer nada — respondeu o morto. — Se quiser saber, venha você também ao Paraíso.

O túmulo se abriu, e o vivo seguiu o morto. E logo se encontravam no Paraíso. O morto o levou para ver um belo palácio de cristal com portas de ouro, cheio de anjos que tocavam e faziam dançar os beatos, e São Pedro, que tocava contrabaixo. O vivo estava de boca aberta e quem sabe quanto tempo teria ficado ali se não tivesse de ver todo o resto.

— Agora, vamos a outro lugar! — disse-lhe o morto, e o levou a um jardim onde as árvores, em vez de folhas, tinham pássaros de todas as cores que cantavam. — Vamos em frente, o que faz aí encantado? — E o levou a um prado onde os anjos dançavam alegres e suaves como namorados.

— Agora vou levá-lo para ver uma estrela!

Não se cansaria nunca de admirar as estrelas; os rios, em vez de água, eram de vinho e a terra era de queijo.

De repente, caiu em si:

— Ouça compadre, já faz algumas horas que estou aqui em cima. Tenho que voltar para minha esposa, que deve estar preocupada.

— Já está cansado?

— Cansado? Sim, se pudesse...

— E muito mais haveria para descobrir!

— Tenho certeza, mas é melhor eu voltar.

— Como preferir. — E o morto o acompanhou até o túmulo e depois sumiu.

O vivo saiu do túmulo e não reconhecia mais o cemitério. Estava todo cheio de monumentos, estátuas, árvores altas. Sai do cemitério e, no lugar daquelas casinhas de pedra meio improvisadas, vê grandes palácios e bondes, automóveis, aviões. "Onde é que vim parar? Terei errado o caminho?"

Mas como está vestida esta gente!"

Pergunta a um velhinho:

— Cavalheiro esta aldeia é...?

Sim, é esse o nome desta cidade.

— Bem, não sei por que, não consigo me situar. Saberria me dizer onde fica a casa daquele que se casou ontem?

— Ontem? Estranho, trabalho como sacristão e posso garantir que ontem ninguém se casou!

— Como? Eu me casei! — E lhe contou que acompanhara ao Paraíso um padrinho seu que morrera.

— Você está sonhando — disse o velho. — Essa é uma velha história que contam: do marido que acompanhou o padrinho até o túmulo e não voltou; e a mulher morreu de desgosto.

— Não, senhor, o marido sou eu!

— Ouça, a única solução é que vá conversar com nosso bispo.

— Bispo? Mas aqui na aldeia só existe um pároco.

— Nada disso. Há muitos anos que temos um bispo. — E o levou até o bispo.

O bispo, quando o jovem lhe contou o que lhe acontecera, lembrou-se de uma história que ouvira quando rapaz. Pegou os livros, começou a folheá-los: há trinta anos, não; cinquenta anos, não; cem, não; duzentos, não. E continuava a folhear. No final, numa folha toda rasgada e gordurosa, encontra justamente aqueles nomes.

Aconteceu há trezentos anos. O jovem desapareceu no cemitério e a mulher dele morreu de desgosto. Leia aqui se não acredita!

— Mas sou eu.

— E você esteve no outro mundo? Conte-me como é!

Porém, o jovem ficou amarelo como a morte e caiu. Morreu assim, sem poder contar nada do que vira.

ANEXO J – Módulo 7

Atividade: Quebra-cabeça de texto

Leia os fragmentos (recortados) do conto “Uma noite no paraíso” com atenção, observe a relação de coerência que há entre eles e recomponha o texto, respeitando o encadeamento lógico e temático da narrativa. Em seguida, cole-os na indicação que representa sua respectiva parte no enredo.

Título	
Apresentação	
Conflito	
Desenvolvimento	
Climax	
Desfecho	
Fonte	

Atividade complementar:

I. Pedir às duplas a produção de um breve resumo da trama do texto, inserindo apenas as principais informações do começo, meio e fim.

II. Em seguida, solicitar que apresentem pelo uma característica no texto que comprove que ele se trata de um conto de assombração. Nesse caso, a principal resposta será a presença de elementos do universo ficcional e sobrenatural – viagem ao mundo dos mortos e personagem fantasma, narrativa curta com sequência de fatos que culminam com ação surpreendente ou trágica, inclusão de consequências da ação da personagem principal etc.

III. Promover a socialização dos resumos e das características identificadas no texto.

ANEXO K – Módulo 7

Atividade – Gincana do “Plano global”

I. Apresentar à turma a proposta de estudar a manutenção coerente do conteúdo de textos lidos por meio de uma gincana entre equipes.

II. Organizar a turma em 6 equipes. Distribuir à cada equipe a cópia fatiada em tarjetas do resumo de um dos textos lidos em classe.

III. Indicar que a cada duas equipes será dado o desafio de organizar o mesmo texto em sua sequência temática. Indicar o tempo de 5 a 10min para a tarefa.

IV. Colar no quadro o cartaz com um dos títulos de conto a ser ordenado; posicionar um representante de cada equipe ao lado do cartaz e explicar-lhes que iniciarão a colagem das tarjetas ao comando da professora, procurando fixá-las na ordem original.

V. Vence a equipe que apresentar a ordem adequada em menor tempo.

VI. Exemplos de resumos de textos para fatiar:

Conto 1:	Uma noite no Paraíso
	O recém-casado conhece o Paraíso e se encanta com as coisas maravilhosas do lugar.
	O vivo vai a uma igreja e é atendido por um bispo.
	O vivo acompanha seu amigo morto até sua morada eterna.
	O morto vai ao casamento do amigo.
	O vivo fica assustado, pois sua cidade estava muito diferente.
	Dois amigos fazem um juramento: quem casasse primeiro chamaria o outro para padrinho.
	O jovem morre sem poder contar o que viu no além.
	O marido beijou a mulher e disse que sairia um instante.
	O padre aconselha que o jovem procure o amigo no túmulo e faça-lhe o convite.
Conto 2:	Caipora, o pai-do-mato
	Todas as manhãs, os dois compadres iam cortar lenha na mata.
	Compadre Tonho sempre era cuidadoso com a natureza, enquanto Chico maltratava os bichos.
	Compadre Tonho entra sozinho na mata e percebe tudo diferente.
	Tonho teve um encontro com o temível Caipora.
	Tonho deu-lhe o fumo que o bicho lhe pediram e este não lhe fez mal.
	Tonho encontrou, não sabia como, uma madeira de lei muito boa.
	Ao fabricar carvão, encontrou um carvão brilhante.
	Compadre Chico fica com inveja e sai pra mata para encontrar o bicho.
	O Caipora não gosta do jeito ambicioso de Chico, agarra-o e o vira pelo avesso.
	Surge, então, uma nova assombração na floresta.

Conto 3:	O médico fantasma
	Numa noite de lua cheia de um sábado de verão, dois garotos sentados na varanda...
	Decidem apostar que um deles tenha coragem de entrar no cemitério à noite.
	O garoto desafiado aceitou a aposta.
	Ele atravessou a rua, parou na frente do portão e começou a fazer careta para o amigo.
	Quando percebeu que prendera a mão no portão, o garoto desesperou-se e desmaiou.
	Aparece um velhinho vindo do fundo do cemitério.
	O amigo reparou que o velhinho era muito magro, quase transparente.
	O velhinho apresentou-se como médico do lugar e fez com o menino despertasse.
	Ele pediu que os meninos voltassem para casa por ser tarde.
	Os meninos perceberam que haviam conhecido um fantasma do bem.

ANEXO L – Módulo 8 (1ª etapa)

Atividade em tabela - Comparação entre textos do mesmo gênero

Para esse estudo, indicamos algumas intervenções sobre as semelhanças e diferenças entre os textos:

Contos	Semelhanças	Diferenças	Tipo de característica
Texto 1 – Uma noite no paraíso			Plano global do enredo
Texto 2 – Caipora, o pai-da-mata			
Texto 3 - Os três caçadores e a Saiona			

Contos	Semelhanças	Diferenças	Tipo de característica
Texto 1 – Uma noite no paraíso			Foco narrativo predominante
Texto 2 – Caipora, o pai-da-mata			
Texto 3 - Os três caçadores e a Saiona			

Contos	Semelhanças	Diferenças	Tipo de característica
Texto 1 – Uma noite no paraíso			Forma de linguagem predominante
Texto 2 – Caipora, o pai-da-mata			
Texto 3 - Os três caçadores e a Saiona			

Contos	Semelhanças	Diferenças	Tipo de característica
Texto 1 – Uma noite no paraíso			Peculiaridades do gênero: Descrições que provocam tensão, elemento sobrenatural, etc.
Texto 2 – Caipora, o pai-da-mata			
Texto 3 - Os três caçadores e a Saiona			

ANEXO M – Termo de autorização de uso de imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM MENORES DE IDADE

_____,
nacionalidade _____, menor de idade, neste ato devidamente
representado por seu (sua) responsável legal,
_____, nacionalidade
_____, estado civil, _____, portador da cédula de
identidade RG n°. _____, inscrito no CPF/MF sob o n°. _____,
_____ município de
_____/Acre, AUTORIZA o uso de imagem do referido
menor em documentos, fotografias e vídeos, para ser utilizada na publicação da
Coletânea de Contos, na qual consta um texto de sua coautoria, assim como na
divulgação das atividades da Sequência Didática "Do Reconto ao Conto – uma
proposta de retextualização de narrativas de Assombração", na turma de quinto ano
da Escola Municipal de Ensino Fundamental Elizário Távora, em Sena Madureira –
Acre, com fins e uso específico de pesquisa acadêmica desenvolvida no Mestrado
Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Acre,
desenvolvida pela Professora Antonia Mikelce Souza da Silva, portadora da cédula
de identidade RG n°. _____, inscrito no CPF/MF sob o n°. _____,
_____, sob orientação da Professora Doutora Rosane
Garcia Silva. Apresente autorização é concedida a título gratuito e voluntário, de
modo a abranger o uso da imagem acima mencionada para corresponder aos
objetivos previamente descritos, nas seguintes modalidades: (I) livros e coletâneas;
(II) folders e cartazes; (III) apresentação em slides; (IV) mídia eletrônica (rádio,
televisão, revistas e sites acadêmico-científicos, entre outros); (V) apresentação e
publicação de trabalhos acadêmicos e científicos.
Por ser esta a expressão da verdade e de minha vontade, declaro que autorizo o
uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
imagem explicitada, e assino a presente autorização em duas vias de igual teor e
forma.

Sena Madureira - Acre, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do Responsável)

Nome da criança:
Por seu responsável legal:
Telefone para contato:

