

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

GABRIELA BASTOS CORDEIRO TREMBA

**O MÉTODO RECEPCIONAL COMO FIO CONDUTOR DO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2015

GABRIELA BASTOS CORDEIRO TREMBA

**O MÉTODO RECEPCIONAL COMO FIO CONDUTOR DO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso
como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Letras –
Português/Inglês, do Departamento
de Linguagem e Comunicação e do
Departamento de Línguas
Estrangeiras Modernas da
Universidade Tecnológica Federal
do Paraná.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Alice Astuko
Matsuda

CURITIBA

2015



TERMO DE APROVAÇÃO

O MÉTODO RECEPCIONAL COMO FIO CONDUTOR DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

por

GABRIELA BASTOS CORDEIRO TREMBA

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em vinte e seis de novembro de dois mil e quinze como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelas professoras abaixo assinadas. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Alice Atsuko Matsuda
Professora orientadora

Maria de Lourdes Rossi Remenche
Membro titular

Edna Polese
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Dedico este trabalho a todos aqueles
que me incentivaram a seguir a
carreira docente, mesmo diante dos
grandes desafios que ela possa
apresentar.

AGRADECIMENTOS

Concluir um curso de graduação em uma instituição de renome como a UTFPR é certamente uma missão desafiadora, a qual não se consegue cumprir sozinho, assim como seria impossível a realização deste trabalho sem o apoio e participação de inúmeras pessoas. Por isso, é preciso agradecer.

A Deus, primeiramente, pela dádiva do conhecimento.

À minha família, principalmente ao meu marido, minha mãe, meu pai e meu irmão, por terem estado sempre por perto, dando suporte e sendo compreensivos nos momentos de dificuldade.

Aos meus colegas, pelos momentos de construção conjunta do saber e compartilhamento de aprendizagens e experiências.

À professora da rede municipal de Araucária Luciane Gawlak, por ter acolhido a pesquisa e cedido suas aulas para que esse estudo se tornasse realidade.

Aos alunos do 9º ano D do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ibraim Antônio Mansur, por terem participado da pesquisa.

À direção da Escola Municipal Ibraim Antônio Mansur, por ter aberto as portas da instituição para a realização da pesquisa.

Aos funcionários da mesma escola, por terem sido sempre solícitos quando necessário.

E, certamente, aos meus professores nesta Universidade, verdadeiros mestres, por terem me guiado ao longo do caminho, em especial, à minha orientadora Professora Doutora Alice Atsuko Matsuda, a qual soube compartilhar seu extenso conhecimento na área para que esse trabalho se tornasse realidade.

De casa em casa eu fui descobrindo
o mundo (de tanto olhar pras
paredes). Primeiro, olhando
desenhos; depois, decifrando
palavras.

[...]

Fui crescendo; e derrubei telhados
com a cabeça.

[...]

Mas fui pegando intimidade com as
palavras. E quanto mais íntimas a
gente ficava, menos eu ia me
lembrando de consertar o telhado ou
de construir novas casas. Só por
causa de uma razão: o livro agora
alimentava a minha imaginação.
(BOJUNGA, Lygia. 2010)

RESUMO

TREMBA, Gabriela Bastos Cordeiro. **O Método Recepcional Como Fio Condutor do Ensino de Língua e Literatura**: Uma Proposta Didático-Metodológica. 2015. 112 fl. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

De acordo com Candido, a literatura é um direito fundamental do ser humano. Uma pesquisa do Instituto Pró-Leitura, no entanto, apontou que apenas metade dos brasileiros se consideram leitores. Levando em conta que a escola ocupa um papel central na formação do leitor, ela deve ser um espaço em que o ensino da literatura aconteça de forma eficaz. Para isso, há necessidade de uma base teórica e metodológica. Nesse sentido, o Método Recepcional preconizado pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Paraná como base para o ensino de literatura tem-se mostrado eficiente em vários estudos. Mesmo assim, muitos professores da rede pública de ensino de Curitiba e Região Metropolitana desconhecem ou não aplicam o método. Cabe ainda destacar a necessidade de não se trabalhar a literatura de forma isolada. Portanto, o presente trabalho pretende verificar se o Método Recepcional juntamente com a sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz pode ser utilizado como uma ferramenta eficiente para aliar o ensino de língua e literatura, de maneira a contribuir para a formação de leitores proficientes. Para isso, foi elaborada e aplicada uma sequência didática baseada no Método Recepcional para uma turma de nono ano do ensino fundamental da escola pública. Os resultados apontaram que existem diversas barreiras para que uma sequência como essa se efetive, como a falta de recursos, a superação do ensino fragmentado e a capitalização dos conhecimentos adquiridos. Por outro lado, com estratégias que contornam essas barreiras, foi possível, ao mesmo tempo aliar a leitura literária à produção escrita e oral, além de ampliar o horizonte de expectativa dos alunos-leitores.

Palavras-Chave: Método Recepcional. Ensino de Literatura e Língua. Formação do Leitor.

ABSTRACT

TREMBA, Gabriela Bastos Cordeiro. **O Método Recepcional Como Fio Condutor do Ensino de Língua e Literatura**: Uma Proposta Didático-Metodológica. 2015. 112 fl. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês, - Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2015.

Literature is a fundamental right for human being, according to Candido. However, ProLeitura research demonstrates that only a half of Brazilians considered themselves as readers. Considering that school occupies a central role in readers formation, it must be a place where literature's teaching happens in an efficient way. In this sense, it is important to emphasize that Método Recepcional is recommended by Diretrizes Curriculares as a tool to teach Literature, regardless most of public schools teachers in Curitiba and Região Metropolitana does not know this method or does not use it. Considering this context, the present study intend to verify how the Método Recepcional can be used for the teachers as an efficient method to ally Literature and Language teaching helping to form proficient readers. To achieve this aim, it was elaborated and applied a didactic sequence based on Método Recepcional in a ninth grade of a public school. This practice was analyzed and the students did an assessment to evaluate how efficient the method was. During this process, some barriers appeared such as lack of resources, difficulties to contextualize the sequence and the literary reading due the fragmented teaching that students used to have and also the available time. Nevertheless, through methodological alternatives it was possible that the students developed their reading and their comprehension about Literature, improving the readers' formation at school, since 24 in 30 of them have achieved, at least partially, the expectations of interpret a literary text and produce a critical review.

Key-words: Método Recepcional. Teaching Literature and Language. Reader's formation.

LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. UM NOVO LEITOR, UM NOVO ALUNO	16
2.1 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E ENSINO DE LITERATURA.....	18
2.2 EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	31
3. A TEORIA ACONTECE	37
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	39
3.1.1 Perfil socioeconômico da comunidade escolar	40
3.1.2 Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.....	41
3.3 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	43
3.3 Barreiras e estratégias.....	50
3.1.2.1 <i>Barreiras estruturais</i>	51
3.1.2.2 <i>Barreiras inerentes à pesquisa</i>	53
3.1.2.3 <i>Barreiras do cotidiano da prática docente</i>	53
3.1.2.4 <i>Barreiras metodológicas</i>	54
3.3 RESULTADOS	59
3.3.1 Resultados referentes à produção escrita	59
3.3.2 Novos horizontes	65
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A - Questionário de pesquisa	76
APÊNDICE B - Questionário perfil do leitor	79
ANEXO A - Atividade de interpretação de letra de música	81
ANEXO B - Conto “Venha ver o pôr-do-sol” (Lygia Fagundes Telles)	83
ANEXO C - Atividade de questionamento do horizonte de expectativas	91
ANEXO D - Imagem de resenha em blog	92
ANEXO E - Atividade de modelização do gênero “resenha”	93
ANEXO F - Exercícios de Análise Linguística	95
ANEXO G - Atividade de leitura do conto “Onde os oceanos se encontram”	102
ANEXO H - Introdução: Biografia Marina Colasanti e Sinopse de livro	107
ANEXO I - Enunciado parágrafo argumentativo	108
ANEXO J - Exemplo de resenha – grupo 1	109
ANEXO K - Exemplo resenha grupo 2	110
ANEXO L - Exemplo resenha – grupo 3	111
ANEXO M - Exemplo resenha – grupo 4	112

1. INTRODUÇÃO

Não por acaso, Candido (1995) considera a Literatura como direito fundamental de todo e qualquer ser humano, independente de condição social. Segundo o mesmo autor, “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal” (CANDIDO, 1995, p.42). Nesse sentido, a escola como formadora não pode negligenciar tal direito, ocupando, assim, função central no desenvolvimento do leitor literário.

Ainda conforme Candido, a literatura assume três funções essenciais para o ser humano: a função humanizadora (1), que assegura o caráter humano; a função psicológica (2), da necessidade de fuga da realidade; e a função de conhecimento do mundo e do ser (3), que é o caráter mais realista da literatura. Ao se aprofundar na última função, o teórico discorre sobre a formação que a literatura proporciona, em termos de representação da realidade: “a literatura é, sobretudo, uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos.” (CANDIDO, 1972 p.806).

Considerando-se a literatura a partir de tal ponto de vista, torna-se de fundamental importância observá-la como objeto de ensino, uma vez que a escola é responsável pela construção de conhecimento e formação do ser enquanto sujeito. Corroborando tal ideia, a terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo instituto ProLivro em 2011 e publicada em 2012, apontou que o professor tem papel fundamental como agente mediador no processo de formação do leitor:

Os resultados mostram os seguintes agentes em ordem decrescente: professora(a), citados por 45% da amostra; mãe ou responsável do sexo feminino, 43%; pai ou responsável do sexo masculino, 17%; outro parente, 14%; amigo, 12%; pastor, padre ou líder religioso, 6%; marido, mulher ou companheiro(a), 4%; outra pessoa, 5%. (FAILLA, 2012, p. 67 e 68)

A pesquisa mostrou ainda que 78% da população brasileira não leem por falta de interesse, que apenas metade da população brasileira se considera leitora e que 85% da amostra preferem assistir televisão a realizar uma leitura em seu tempo livre. Diante dessa realidade, compete investigar se a escola está utilizando-se de métodos efetivos para a formação do leitor, de modo a fomentar o desenvolvimento do aluno, conforme discute Candido:

[A literatura] É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhes [...] Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p.806)

Para tanto, faz-se necessário recorrer a um ensino de literatura que considere a realidade do aluno e seus conhecimentos prévios, os quais vão entrar em diálogo com o texto literário. É nesse sentido que o presente trabalho tem como principal base teórica a “Estética da Recepção”, de Hans Robert Jaus. A partir dos estudos do teórico alemão, os paradigmas dos estudos literários centrados na intenção do autor ou no texto em si são quebrados. Jaus promove o leitor como novo espaço de leitura, de resignificação do texto. Com base na Teoria da Estética da Recepção, Bordini e Aguiar formularam por meio de uma pesquisa iniciada em 1983, o Método Recepcional. Esse método é de suma importância, pois norteia o enfoque literário nos principais documentos oficiais de educação, tanto no Brasil quanto no Paraná, e serve como norte para esta pesquisa.

Juntamente com a teoria literária e o ensino de literatura, recorreu-se ao conceito de gênero, desenvolvido por Bakhtin, e às sequências didáticas de Schnewly e Dolz e também de Lopes-Rossi. Isso porque não se pode considerar a literatura como um fenômeno isolado da língua, uma vez que essas se encontram imbricadas. Assim, é preciso trabalhar em uma perspectiva dialógica e sociointeracionista, que privilegie o sujeito na produção de sentidos por meio da interação com o texto, seja ele literário ou não.

A partir de tal embasamento e contexto, esse trabalho buscou analisar como está o ensino de literatura na escola pública do Paraná, mais

especificamente, se o ensino de literatura está seguindo o Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1993), conforme sugere as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de Língua Portuguesa para o ensino de literatura:

Sob esse enfoque sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. (PARANÁ, 2008, p. 58)

Além disso, a literatura não pode ser ensinada como um objeto à parte. Ela deve estar intimamente conectada ao ensino dos quatro eixos da Língua Portuguesa presentes nas DCE's. Essa ideia corresponde à perspectiva sociointeracionista de língua, uma vez que a compreende como fenômeno social heterogêneo e abrangente apreendido na interação e no dialogismo (BAKHTIN, 1999), e não por meio de unidades estanques. “O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (PARANÁ, 2008).

Nesse contexto, tem-se como objetivo verificar a possibilidade de aplicação do Método Recepcional aliado à sequência didática de Schnewly e Dolz (2004) adaptada por Lopes-Rossi (2006) como alternativa metodológica para aliar o ensino de Literatura e Língua no ensino fundamental da escola pública de maneira efetiva, englobando os quatro eixos propostos nas Diretrizes, a saber: leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso, o qual permite um maior aprofundamento de análise e um conhecimento mais detalhado do objeto, além de ser pertinente devido à atualidade do problema de pesquisa, o qual está inserido em uma realidade social: “[o estudo de caso] é encarado como delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (GIL, 2002, p.54). Segundo Gil

(2002), apesar de não haver consenso quanto às etapas desse tipo de pesquisa, os passos mais comuns são: “formulação do problema; definição da unidade-caso; determinação do número de casos; elaboração do protocolo; coleta de dados; avaliação e análise dos dados; e preparação do relatório” (GIL, 2002, p.137).

A primeira etapa, da formulação do problema, consistiu na aplicação e análise de questionários para verificar a utilização do Método Receptional para o ensino de literatura na rede pública de ensino de Curitiba e Região Metropolitana. Cabe ressaltar que tal etapa ocorreu durante uma pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), sob a orientação da professora Alice Atsuko Matsuda (Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação – DALIC – UTFPR).

Em seguida, definiu-se como unidade-caso uma turma de nono ano de uma escola da rede municipal de Araucária, localizada em área central, com alunos oriundos de diversos bairros. Tal escolha deveu-se à abertura dada pela professora da turma, à compatibilidade de calendário da pesquisa e da escola e também ao contexto escolar característico da rede pública de ensino.

Após isso, elaborou-se uma sequência didática, com base em Lopes-Rossi e por meio do Método Receptional, que alia os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, oralidade, escrita e análise linguística) para aplicação no nono ano do ensino fundamental. A sequência parte da determinação do horizonte de expectativas dos alunos. Esse horizonte de expectativas é primeiramente atendido, logo após rompido, questionado e ampliado, seguindo assim as etapas do Método Receptional organizado por Bordini e Aguiar. Na última etapa, que é a ampliação, é utilizada a sequência básica, proposta por Rildo Cosson (2006) para aprofundamento com a análise interpretativa da obra. Por meio da aplicação da sequência foram coletados os dados necessários, a saber, questionários e atividades escritas.

Concluído o passo anterior, a aplicação da sequência didática foi analisada a fim de identificar as barreiras metodológicas para a aplicação do Método Receptional no ensino fundamental da escola pública. Essa análise é feita de maneira a identificar possíveis barreiras metodológicas ocorridas durante o processo. Na sequência, foram propostas possíveis soluções para as

barreiras metodológicas encontradas na aplicação do Método Recepcional como fio condutor do ensino de Língua Portuguesa, de maneira a colaborar com o ensino de literatura aliado ao ensino de língua.

Por fim, os resultados de ampliação do horizonte de expectativas e proficiência de leitura dos alunos após a aplicação do Método Recepcional são avaliados a partir das produções escritas dos alunos, a saber: uma resenha com escrita e reescrita, e um parágrafo argumentativo.

Desta forma, a pesquisa trabalha com dados quantitativos – coletados por questionários –, mas principalmente qualitativos, os quais levam em conta uma análise aprofundada de materiais escritos produzidos pelos sujeitos pesquisados, como sugere o estudo de caso. Como resultado, tem-se um quadro que, apesar de suas especificidades, pode ser ampliado e adaptado para várias realidades de ensino de literatura e língua, uma vez que não se constitui de forma superficial, além de não se pretender modelar, mas sim exemplar.

O estudo, portanto, mostra-se pertinente na medida em que busca alternativas concretas a uma realidade adversa em relação ao ensino de literatura aliado ao ensino de língua na escola pública, o qual, como já visto, é uma resposta a um direito fundamental do ser em formação.

Os capítulos seguintes trazem mais informações a respeito desse trabalho. No capítulo 2, são descritas pesquisas similares e são explanados os pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa. Já no capítulo 3, encontram-se os dados coletados, a descrição do estudo de campo, as barreiras estruturais e metodológicas encontradas, a análise dos dados e os resultados. Por fim, o capítulo 4 aponta as considerações finais do estudo.

2. UM NOVO LEITOR, UM NOVO ALUNO

Neste capítulo, trataremos das teorias que embasam a presente pesquisa. Antes, porém, cabe ressaltar que já existem outros estudos que abordam a temática aqui trabalhada. O ensino de Literatura na escola tem sido objeto constante de pesquisas, uma vez que se tornam cada vez mais evidentes a importância da formação do leitor literário e o insucesso das atividades desenvolvidas em sala de aula para esse fim.

Diante disso, destacar-se-ão aqui aquelas que investigam as metodologias utilizadas para o ensino de Literatura, com foco nas práticas que privilegiam o Método Recepcional.

Em relação às práticas pedagógicas, enfatiza-se aqui o artigo **E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio** produzido pela Doutora em Linguística Lívia Suassuna em parceria com o então graduando em Letras pela UFPE Jailton Nobrega, publicado em 2013 na Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Os pesquisadores se propuseram a descrever e analisar as práticas docentes relativas ao ensino de literatura na escola, “verificando se os conteúdos e as metodologias privilegiados pelos professores nas aulas de literatura são compatíveis com as mais recentes propostas para o ensino da disciplina” (NOBREGA; SUASSUNA, 2013, p. 20). Os autores do artigo constataram que, embora tenham analisado diferentes níveis de ensino, a historicização da literatura ou a leitura descontextualizada são práticas comuns e que “nenhum dos professores investigados promove uma adequada escolarização da literatura, na medida em que não compreendem a literatura à luz de uma perspectiva mais ampla” (NOBREGA; SUASSUNA, 2013, p. 38).

Também nesse sentido, a então Doutoranda em Estudos Literários/UEM-PR Sharlene Davantel Valarini, em seu artigo (2012) **Estratégias didático-metodológicas para o “ensino” da leitura do texto literário**, procurou debater as “percepções e estratégias de ‘ensino’ para a leitura do texto literário no espaço da sala de aula” (VALARINI, 2012) de forma a privilegiar a perspectiva interacionista diante da literatura. De acordo com a autora, a conclusão é que esse ensino não deve ser centrado na figura do

professor, mas sim construído em parceria com os alunos de forma conectada e atendendo a objetivos previamente estabelecidos. Dessa maneira, defende Valarini, criam-se alternativas para o bom aproveitamento do texto literário em sala de aula.

Já adentrando em um aspecto mais prático e voltado especificamente ao Método Receptional, evidenciam-se aqui duas pesquisas. A primeira delas é a Dissertação de Mestrado de Fernanda Cristina Ribeiro Faria, da Universidade Estadual Paulista (2010): **A Estética da Recepção contribuindo para o ensino de literatura infantil: uma experiência com o conto A pequena vendedora de fósforos, de Hans Christian Andersen (1805-1875)**. A dissertação se propõe a investigar de que maneira uma prática pedagógica embasada pela Estética da Recepção pode contribuir para o ensino de literatura e para a compreensão de textos literários na escola. A pesquisadora concluiu que

[...] as práticas pedagógicas cunhadas na Estética da Recepção permitem a formação de leitores autônomos que, diante de uma obra que lhes cause estranhamento, possam recorrer às suas experiências literárias e assimilar o novo; observando convenções e normas novas, revendo suas ideologias e conceitos já introjetados, promovendo sua desautomatização e permitindo a fruição estética. (FARIA, 2010, p. 171)

Já a outra pesquisa traz uma experiência da aplicação do Método Receptional para a 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cornélio Procopio, no Paraná. O trabalho realizado pela professora doutora Alice Atsuko Matsuda para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) teve como objetivo colocar em prática uma sequência didática baseada na metodologia de Bordini e Aguiar com o tema “Exclusão Social”. Como resultado, notou-se a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos que passaram a interpretar com mais profundidade os textos literários trabalhados em sala de aula.

Apesar de já existirem inúmeros estudos relacionados ao ensino de literatura na escola, o campo de pesquisa ainda é vasto e precisa ser continuamente explorado, uma vez que as dificuldades para a formação do leitor persistem. Nesse sentido, o presente trabalho pretende abordar o mesmo

objeto, porém, por um ângulo diferente: a possibilidade de se utilizar o Método Recepcional como fio condutor de um ensino que alie Literatura e Língua de modo a formar leitores mais conscientes e proficientes.

2.1 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E ENSINO DE LITERATURA

No final dos anos 1960, o teórico alemão Hans Robert Jauss publicou seu livro “A História da Literatura como provocação à Teoria da Literatura”¹, gerando uma verdadeira reviravolta ao criticar os estudos de história da literatura e postular o leitor como principal espaço de significação, abrindo caminho para um novo paradigma nos estudos literários.

De acordo com Jauss (1994²), a história da literatura estava vivendo uma decadência, sendo retirada de muitos currículos ou considerada uma disciplina secundária. Isso porque, segundo o teórico, os estudos na área ocorriam de forma equivocada. Para ele, a abordagem histórico-literária que ou levava em conta um agrupamento de gêneros literários, ou tratava da cronologia de obras e autores sofria uma dupla crítica. A primeira vinha das outras disciplinas que acabaram por considerar a história da literatura, seus problemas de pesquisa e seus resultados como algo de menor importância, preso ao passado, sem relevância para o presente. No mesmo sentido, a própria crítica literária aponta para a falha desse tipo de abordagem ao estudar a literatura:

Tal crítica tem a objetar à história clássica da literatura que ela apenas se pretende uma forma da escrita da história, mas, na verdade, move-se numa esfera exterior à dimensão histórica e, ao fazê-lo, falha igualmente na fundamentação do juízo estético que seu objeto – a literatura, enquanto uma forma de arte – demanda. (JAUSS, 1994, p.6)

¹ O título original vindo do alemão seria “O que é e com que fim se estuda história da literatura”. A tradução brasileira da obra foi de Sérgio Tellaroli, que a traduziu com o título de “A história da literatura como provocação à teoria literária”, publicada pela editora Ática, em 1994.

² Tradução de Sérgio Tellaroli.

Assim, em resposta a uma história literária preocupada apenas com a cronologia da literatura, pautada na vida e obra dos autores ou nos gêneros literários, com total afastamento estético exigido aos historiadores, Jauss apresenta uma nova perspectiva. A saída para esse dilema, para o teórico alemão, estaria nos “critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade” (JAUSS, 1994, p. 7 e 8), ou seja, é a partir da leitura da obra literária pelos leitores de cada época é que se precisa estudar a literatura, ao mesmo tempo afastando uma mera cronologia e retirando a responsabilidade do historiador por qualquer valoração qualitativa (uma vez que essa vem agora do leitor).

Segundo o autor, duas teorias literárias opostas, a marxista e a formalista, na tentativa de classificar e organizar as obras literárias, acabaram por criar uma separação entre literatura e história, seja por meio de um congelamento da literatura como espelhamento da realidade social – feita pelo marxismo – ou pela colocação da literatura como objeto de estudo autônomo, a-histórico – como fizeram os formalistas. Diante disso, Jauss vem propor uma tentativa de unir novamente o conhecimento histórico e o estético, porém, a partir de uma nova perspectiva ignorada até então: a da recepção, isto é, tanto o valor estético de uma obra quanto sua historicidade se estabelecem no diálogo com o leitor. Nas palavras do autor:

A implicação estética reside no fato de a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração [...]. Se, pois, se contempla a literatura na dimensão de sua recepção e de seu efeito, então a oposição entre seu aspecto estético e seu aspecto histórico vê-se constantemente mediada, e reatado o fio que liga o fenômeno passado à experiência presente da poesia, fio este que o historicismo rompera. (JAUSS, 1994, p. 23)

No sentido de estabelecer uma metodologia para reescrever a história da literatura, o teórico alemão postulou sete teses:

- Primeira tese: propõe que a história da literatura seja construída a partir da relação dialógica com o leitor. Em outras palavras, a obra literária não

existe por si só, estanque na história, mas é perpassada por diferentes experiências de recepção leitora em cada época.

- Segunda tese: refere-se ao “saber prévio” dos leitores, chamado de horizonte de expectativas (sistema de crenças do leitor). Não se pode ingenuamente acreditar que o leitor é um local vazio no momento da recepção de uma obra literária.

A obra que surge não se representa como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. (JAUSS, 1994, p. 28)

Ainda nesse sentido, Jauss aponta que certas obras evocam esse conhecimento prévio para, em seguida, desconstruí-lo, de forma a ampliar a experiência de quem as recebe. Um exemplo, citado pelo autor, é o livro *Dom Quixote*, no qual Cervantes satiriza os já conhecidos romances de cavalaria, reconstruindo assim o horizonte de expectativa dado.

- Terceira tese: trata do conceito de distância estética, isto é, a distância que se gera a partir de uma obra nova em relação ao horizonte de expectativa pré-existente. É também a distância estética que diferencia obras literárias “culinárias” (JAUSS, 1994) dos grandes clássicos, pois uma obra que não apresenta essa distância será facilmente “digerida” pelo público, porém não lhe acrescentará nada. Por outro lado, uma grande distância estética pode fazer com que uma obra não seja bem aceita em seu tempo, porém encontre acolhimento em um público futuro.
- Quarta tese: versa sobre a história da literatura, a qual não é construída apenas pela recepção presente de uma obra, mas também pela “reconstrução do horizonte de expectativas sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado” (JAUSS, 1994, p.35). Assume-se assim que não há um juízo atemporal a ser feito sobre a obra literária, conceito que se desdobra nas teses seguintes.

- Quinta tese: retoma e aprimora a teoria formalista, segundo a qual há uma evolução das obras literárias que se inovam dialeticamente em relação uma com as outras. Acrescenta-se a isso, o caráter histórico, pois segundo a Estética da Recepção, o contexto no qual a obra é produzida e recebida precisa ser considerado juntamente à categorização estética, em um plano diacrônico.
- Sexta tese: aborda a questão da sincronia na história da literatura. Não basta analisar, segundo Jauss, a relação entre obras de diferentes períodos. É necessário também um corte sincrônico que revele “a multiplicidade dos acontecimentos de um momento histórico” (JAUSS, 1994, p. 47), mostrando as relações entre as diferentes obras de uma mesma época. Assim:

A historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia. [...] Contudo, ela somente cumprirá a verdadeira tarefa de toda historiografia se encontrar e trazer à luz pontos de interseção que articulem historicamente o caráter processual da “evolução literária”, em suas cesuras entre uma época e outra – pontos esses, aliás, cuja escolha não é decidida nem pela estatística nem pela vontade subjetiva do historiador da literatura, mas pela história do efeito: por “aquilo que resultou do acontecimento”. (JAUSS, 1994, p. 48 e 49)

- Sétima tese: remete ao vínculo entre a literatura e a sociedade, e rompe com a ideia de que a literatura seria uma mera representação da realidade social de sua época. De acordo com o autor, a literatura vai além, questionando o que existe, provocando reflexão acerca da moral vigente, em suma, não apenas refletindo, mas também constituindo a sociedade.

Embora renove o paradigma da história da literatura, Jauss não estava preocupado essencialmente com o ensino de literatura na escola. Diante disso, Bordini e Aguiar usufruíram da Estética da Recepção justamente para desenvolver um método de ensino em consonância com o novo papel ocupado pelo leitor: o Método Recepcional.

Tal método vem contrapor-se à tradição que desconsidera o ponto de vista do leitor, reduzindo as obras literárias ou à intenção do autor ou ao texto em si, o que apresenta “o conceito de literatura como um sistema de sentido fechado e definitivo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.81). Sendo assim, a metodologia das autoras baseia-se na interação entre obra e leitor, da qual emergem os significados. O leitor torna-se ativo, coautor da obra literária, no momento em que ocorre a recepção.

A partir de tal ideia, Bordini e Aguiar apropriam-se dos conceitos de “horizonte de expectativas” e “distância estética” para estabelecer cinco passos no ensino de literatura, a saber: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas. Segundo as autoras, é fundamental que exista distância estética para que ocorra o aprendizado, pois “se a obra corrobora o sistema de valores do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.84); no entanto, o distanciamento entre obra e horizonte de expectativas deve ser gradual, para não gerar o afastamento completo entre obra e leitor, inviabilizando assim a recepção.

Assim, os objetivos do Método Recepcional são:

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas;
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem;
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural;
- 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86)

Considerando que a literatura completa-se no ato da leitura e exige uma participação ativa do leitor, as autoras explicam as cinco etapas do Método Recepcional.

A primeira, chamada Determinação do Horizonte de Expectativas, consiste em o professor “rastrear” a turma, descobrindo assim o que seus alunos são acostumados a apreciar (pode ser tanto livros, como músicas,

filmes, tirinhas, etc) e quais são suas crenças em relação à sociedade e à própria leitura. Tal etapa é imprescindível, uma vez que, segundo a Estética da Recepção, é por meio desse sistema de crenças que ocorre o diálogo entre obra e leitor.

Após determinado o horizonte de expectativas dos alunos, promove-se a segunda etapa, o Atendimento do Horizonte de Expectativas. O professor proporciona aos alunos, então, algum texto com o qual já estejam familiarizados, já tenham tido contato ou, pelo menos, algo semelhante. Assim, sem (grande) distância estética, é possível cativar os alunos para o estudo da literatura.

Na terceira etapa, o Rompimento do Horizonte de Expectativas, o professor traz aos alunos um texto mais “difícil”, a fim de provocar certo estranhamento, ampliando seus horizontes. Tal etapa relaciona-se diretamente com a segunda e com a terceira tese de Jauss, uma vez que aponta a necessidade de transpor o sistema de crenças pré-existente, no sentido de tirar o leitor do lugar comum, da zona de conforto.

Depois de feito isso, vem a quarta etapa, o Questionamento do Horizonte de Expectativas, que, como o próprio nome sugere, propõe discussões sobre as diferenças entre os textos da segunda e terceira etapas. Assim como a história da literatura se constitui por meio da comparação da recepção de diferentes obras em uma mesma época e da mesma obra em diferentes épocas, a leitura se constrói através dessa estratégia comparativa, que permite ao aluno-leitor uma visão crítica sobre as obras estudadas.

A quinta e última etapa é denominada Ampliação do Horizonte de Expectativas, momento em que o professor oferece mais um texto distante do horizonte de expectativas dos alunos, de caráter ainda mais complexo (cânones literários, poesia, etc), a fim de ampliar o horizonte de expectativa. Ao terminar essa aplicação do método com os horizontes de expectativas ampliados, há a possibilidade de nova aplicação das cinco etapas, pois o método segue em forma de espiral, almejando formar um leitor competente e crítico.

É importante ressaltar que todas as etapas devem estar entrelaçadas, ou seja, devem tratar da mesma temática e possuir um enfoque para o trabalho

crítico. A aplicação desse método sugere, então, que o leitor se torne cada vez mais exigente com relação à literatura, sendo crítico e entendendo o texto literário, estabelecendo relações e reconhecendo a importância da leitura.

Em consonância com o que foi tratado até aqui, tem-se também o conceito de Letramento Literário, elaborado por Rildo Cosson (2006). Em sua obra, o estudioso contemporâneo do ensino de literatura discute como está a realidade da disciplina nos últimos anos. Por meio de pesquisas e conversas com professores em congressos, Cosson traça um panorama bastante adverso e conhecido: “Escolas sem biblioteca, alunos sem poder aquisitivo, família sem o hábito da leitura, e assim por diante” (COSSON, 2006, p. 38). Soma-se a isso o despreparo ou comodismo dos professores, os quais ao trabalhar literatura dão ênfase à fruição, à simples verificação da leitura (fichas de leitura, provas, resumos) ou, no ensino médio, a história das escolas literárias, sem promover, de fato, a formação do leitor.

Para Cosson, a aula de literatura deve ir muito além, pois:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006, p. 17)

Diante disso, o autor defende que a literatura deve estar escolarizada e que o ensino da disciplina – o qual ocorre, em geral, em conjunto com o da Língua Portuguesa – precisa ser sistematizado de modo a centrar na leitura efetiva do texto literário com vistas à formação de um leitor competente e crítico. Daí o conceito de Letramento Literário, que segue o mesmo princípio do Método Recepcional: o leitor não está pronto ou fica pronto de forma instantânea, “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas” (COSSON, 2006, p. 35). Cabe, portanto, ao

professor, partir do saber prévio dos alunos e, passo a passo, oferecer leituras que ampliem gradativamente o horizonte de expectativa desses.

O Letramento Literário considera ainda que a leitura efetiva ocorre por meio de três diferentes etapas. A primeira delas é a *antecipação*, momento em que os alunos-leitores lançam hipóteses a respeito daquilo que será lido, para isso, eles utilizam os conhecimentos já adquiridos em confronto com elementos como o título do texto, seu formato, imagens e outros componentes do paratexto. Em seguida, parte-se para a *decifração*, isto é, a decodificação das letras, formando palavras às quais se atribui um determinado significado. Essa etapa será mais perceptível quando menor o grau de alfabetização do leitor, assim sendo, leitores altamente qualificados sequer se dão conta dela, pelo contrário, para aqueles que não são alfabetizados, constitui-se em uma “barreira intransponível” (COSSON, 2006). Só depois é que ocorre a interpretação, etapa em que o leitor estabelece relações entre o texto lido, seus saberes anteriores e a realidade que o cerca.

Sistematizando o processo de leitura em prol do ensino de literatura, Cosson propõe duas sequências, a básica e a expandida. Trataremos aqui da primeira, a qual ocorre em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação é o momento em que o professor irá cativar os alunos para a leitura, promovendo tarefas ou atividades que despertem o interesse pelo texto literário por meio da aproximação com o universo do leitor. Passa-se então à introdução, na qual o aluno será apresentado ao autor da obra e aos paratextos que a constituem (capa do livro, orelhas, prólogo, sumário, etc.); tal etapa se faz necessária para que o aluno seja inserido no universo do texto literário, percebendo que não se trata de um fragmento descontextualizado. O autor alerta, todavia, que tanto a motivação quanto a introdução não devem ser extensas, acontecendo em, no máximo, uma aula, caso contrário, corre-se o risco de professor e alunos perderem de vista o objetivo dessas etapas, relegando a leitura a segundo plano.

Parte-se, então para a leitura em si. Quando texto for curto, como um conto ou uma poesia, ela pode ser feita em sala de aula de uma só vez. Textos mais longos, porém, exigem outras estratégias, como a leitura em casa, com intervalos regulares em que o professor promove discussões e comentários a respeito do que já foi lido. Mesmo observada essa diferença, em nenhum dos

casos deve ocorrer negligência por parte do professor no instante da leitura, pois é papel do docente auxiliar, guiar (mas não direcionar e limitar) a leitura feita pelo aluno.

A última etapa da sequência básica é justamente a interpretação, quando ocorre o “entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2006, p. 64). De acordo com Cosson, ela ocorre em dois momentos, um interno e outro externo. O interno se dá durante a leitura e, principalmente, imediatamente ao final da leitura no interior cognitivo do aluno-leitor, de maneira individualizada. Já o externo, é aquele no qual, por meio de mecanismos pedagógicos, o aluno compartilha sua interpretação, fazendo-a dialogar com outras interpretações. É nesse momento que há interferência do professor com proposta de atividades como debates, júris simulados, confecção de cartazes, desenhos, resenhas, entre outros.

Entrelaçando todas essas concepções de literatura e ensino de literatura, temos um panorama que privilegia o leitor e a interação deste com o texto, sempre de maneira gradativa e construída conjuntamente por alunos e professores.

2.2 EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Literatura, no entanto, não se constitui em um objeto isolado de ensino. Ela está inserida nos domínios do estudo de língua, o qual precisa ser considerado em diferentes dimensões integradas entre si. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o aprendizado se dá por meio da interação de quatro habilidades:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1997, p. 35)

Vem daí os quatro eixos do ensino de língua presentes nos PCN's e também discutidos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais, a saber: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. “A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem a leitura e a produção oral e escrita bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações” (PARANÁ, 2008, p. 55).

Todos esses eixos devem, segundo os documentos oficiais e as pesquisas mais recentes, ser trabalhados a partir da perspectiva dos gêneros. É impossível tratar do assunto sem recorrer ao russo Mikhail Bakhtin, uma vez que seus textos estão na base de toda a teoria de gêneros. Segundo o teórico, a língua se realiza em forma de enunciados que são o reflexo das condições em que são produzidos e das finalidades que representam. Dessa forma, seus elementos lexicais, gramaticais e composicionais serão moldados de acordo com esses critérios. Portanto, “cada enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1979, p. 262).

Esses estão presentes nas mais diferentes esferas da sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano dos alunos. Por isso, tanto as DCE's quanto os PCN's recomendam um ensino interacionista, que dialogue com a realidade dos educandos e oportunize a eles o acesso aos textos de circulação social. Já na década de 1980, no Brasil, o texto era colocado como o centro da aula de Língua Portuguesa. Foi em 1984 que Geraldi provocou essa revolução com a obra “O texto na sala de aula”, a qual contextualiza para a realidade da escola a teoria dos gêneros por meio de uma coletânea de diferentes artigos.

. Daí a opção teórica pelo *discurso como prática social* (PARANÁ, 2008, p. 63) para constituir o conteúdo estruturante³ da disciplina de Língua Portuguesa. A partir dessa perspectiva, é discutido o trabalho com os quatro eixos de ensino, dos quais trataremos de agora em diante nesse capítulo.

³ “Entende-se como Conteúdo Estruturante, em todas as disciplinas, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 62).

A leitura é um desses quatro eixos, tratada no documento sob a ótica interacionista de uma atividade que exige participação ativa do leitor para construção de significados. Sendo assim, o leitor não é um mero decodificador de informações, mas sim coautor do texto lido no momento da leitura. Assim, um leitor competente é:

[...] alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 41)

Os mais diversos gêneros de circulação social devem ser objeto de leitura na escola. Somente um trabalho diversificado e sério irá propiciar aos alunos em formação a habilidade de ler e compreender os textos presentes em seu cotidiano, indo muito além da identificação da informação. É preciso que o leitor ultrapasse as linhas do texto, buscando as reflexões trazidas, o conhecimento de mundo ativado e a análise crítica do conteúdo explícito e implícito. Tal atitude é de extrema relevância, pois “Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 42).

A leitura está diretamente ligada a outro eixo, o da escrita. É por meio da leitura que se apresenta aos alunos as diferentes estruturas e os diversos discursos que compõem um texto. Dessa forma, ela se torna indispensável para a produção escrita, já que fornece referências modelizadoras (BRASIL, 1998). A escrita, assim como a leitura, é uma atividade de interação, na qual o aluno se torna produtor dentro de um processo dialógico, pensando nas condições de produção e no seu provável interlocutor: “Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor, conforme propõe Geraldi (1999) e, dessa forma, ter o que dizer; razão para dizer; como dizer, interlocutores para quem dizer” (PARANÁ, 2008. p. 69).

Supera-se assim a ideia tradicional de redação, na qual os alunos eram convidados a discorrer sobre um tema de maneira assistemática e desconectada com a função do texto na vida real. Assume-se, desse modo, a

escrita como prática social emancipadora e fruto de um processo constante e não de um momento isolado de produção.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. (BRASIL, 1998, p. 28)

A oralidade, por sua vez, inscreve-se na mesma perspectiva. Toda criança, ou quase toda, entra na escola sabendo falar. Conseqüentemente, não é papel do professor de Língua Portuguesa ensinar a fala para o aprendiz. Mas então para que e como a oralidade deve ser abordada na escola? A resposta é teoricamente simples: por meio dos gêneros orais de circulação social para permitir ao aluno a competência de interagir pela língua falada em diferentes situações sociais.

O professor pode planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade linguística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. (PARANÁ, 2008, p. 66)

Os estudos e práticas nessa área ainda são escassos, mas assim como o trabalho com gêneros escritos, as atividades com os gêneros orais na escola devem proporcionar o conhecimento sobre as características linguísticas, textuais e situacionais do gênero, ensejando a possibilidade de produção e circulação do gênero na escola.

Atrelado aos outros eixos, temos o eixo da análise linguística, que constitui o movimento de reflexão sobre a língua. Ela pode ocorrer desde às práticas de leitura até o aperfeiçoamento das produções orais e escritas.

Assim, a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentido nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para a sua comunicação. Na produção de textos, os alunos, orientados pelo professor, realizam o seu planejamento, de acordo com as condições de produção dadas [...]. Na reescrita, os alunos são orientados a observarem a adequação das escolhas realizadas

em seus próprios textos, buscando alcançar a adequação não atingida. (BEZERRA; REINALDO, 2013)

É por isso que a prática de análise linguística (AL) difere-se do ensino tradicional da gramática e colabora para superar a gramaticalização do texto, ou seja, o texto como modelo de regras gramaticais a serem reproduzidas ou corrigidas. Segundo os documentos governamentais, essa prática reflexiva precisa ocorrer em relação a textos reais, levantando conhecimentos epilinguísticos (reflexão sobre o uso da língua) e metalinguísticos (linguagem que possibilita que se fale sobre a própria língua). Adotar a AL não significa, contudo, abandonar a gramática, mas sim a abordagem estruturalista dessa.

O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1999, p. 74)

Para diferenciar as duas práticas, Mendonça (2006) sintetiza os pontos de divergência entre as duas práticas por meio da seguinte tabela:

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção textual.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixas.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos).
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, desconsiderando o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla as condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Tabela 2 – Ensino de Gramática X Ensino de Análise Linguística

Fonte: MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. 2 ed. São Paulo: Parábola, , p. 207

Temos então o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva integradora, que coloca diante do aluno não um código a ser decifrado e utilizado, mas uma gama de possibilidades de interação por meio da linguagem. Assim, as categorizações estanques e as cópias de modelos gramaticais cedem lugar à reflexão linguística, com vistas a um uso contextualizado e diverso.

2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

É no sentido de aliar o ensino de literatura aos outros eixos da Língua Portuguesa que se recorre ao conceito de sequência didática, desenvolvido por Schnewly e Dolz (2004). Os pesquisadores suíços, em busca de um método efetivo para o trabalho com produção escrita e oral na escola, pensaram em um ensino modular e modelar que partiria das dificuldades dos alunos em

direção ao aprimoramento dessas, por meio da modelização de gêneros e de módulos de análise linguística.

Tal proposta baseia-se no trabalho com gêneros, uma vez que esses são a realização da linguagem com objetivos definidos. Além disso, os gêneros têm suas características próprias, podendo ser ensinados ao longo do período escolar. Defende-se aqui o acesso ao uso consciente da linguagem com propósitos delineados em um contexto apreendido pelos alunos com auxílio do professor. A abordagem é sociointeracionista, uma vez que envolve um conhecimento construído em conjunto a partir da interação com o social:

[...] este [trabalho] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 110)

Dessa maneira, a sequência didática, definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 97), pretende guiar a turma e cada aluno em particular na produção adequada de um texto pertencente a um gênero textual. A ideia é que as atividades sejam planejadas a partir das dificuldades dos alunos, sendo diferenciadas, de modo a atender a um público heterogêneo que normalmente se constitui em uma sala de aula.

Por isso, os pesquisadores propõem a seguinte organização: primeiro o professor *apresenta a situação*, isto é, dá as coordenadas sobre o gênero escolhido, o contexto de produção, o objetivo a ser alcançado, traçando um panorama geral da tarefa seguinte, que será a *produção inicial*, na qual os alunos são convidados a realizar uma primeira produção do gênero proposto. A partir daí, o professor poderá analisar as concepções prévias dos alunos a respeito daquele gênero e localizar as principais dificuldades da turma.

Sendo assim, a produção inicial serve como ponto de partida para a elaboração das atividades seguintes, as quais serão organizadas em módulos de acordo com cada dificuldade a ser trabalhada. “Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004,

p. 103). Para que isso seja possível, faz-se necessário, segundo os autores, trabalhar os problemas de diferentes níveis, a saber: questões ligadas à situação de produção, ao conteúdo, à textualidade e aos problemas linguísticos envolvendo a gramática.

O número de módulos irá variar conforme as necessidades da turma, sendo que cada módulo abordará um ou mais aspectos dos diferentes níveis, utilizando-se de atividades variadas que atendam adequadamente a todos os aprendizes. Gerar-se-á, assim, uma atitude reflexiva do estudante em relação ao uso consciente da linguagem, de modo que ele mesmo possa analisar sua produção criticamente. Segue-se então para a produção final, na qual o aluno irá reescrever ou refazer a primeira produção pondo “em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 106).

Tal processo permite a combinação de uma avaliação formativa, que ocorre durante os módulos, por meio da observação da participação dos alunos nas atividades propostas, e da somativa, que é feita na produção final, na qual o aluno irá utilizar todo o conhecimento construído ao longo da sequência.

O contexto no qual Schnewly e Dolz pensaram a sequência didática, no entanto, é bastante diferenciado da realidade brasileira, uma vez que é sabido que a educação na Suíça está num patamar muito mais elevado que o nosso. No Brasil, depara-se frequentemente com uma realidade de alunos sem hábito de leitura, muitas vezes até analfabetos e com dificuldade de acesso à informação de qualidade. Nesse contexto, provavelmente ter-se-á produções iniciais pífias, com tantos problemas que seriam necessários infinitos módulos para solucioná-los.

Diante de tal impasse para uma aplicação efetiva da sequência didática, a pesquisadora Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi desenvolveu uma profunda reflexão acerca do assunto até chegar em uma nova proposta que atendesse à realidade dos alunos brasileiros. Para isso, foi essencial a inclusão de um módulo específico de leitura.

De acordo com Lopes-Rossi (2006), nem todos os gêneros são voltados para a produção escrita. Para muitos deles, como bulas de remédio, manuais, propagandas, rótulos, faz-se apenas necessário que os alunos saibam como os ler de maneira efetiva e crítica. Sendo assim, tais gêneros

podem ser trabalhados em projetos de leitura. Se por um lado, porém, nem todo gênero se presta à escrita na escola, toda produção escrita precisa ser antecedida por leitura do gênero a ser produzido. Isso porque é fundamental que o aprendiz entre em contato com o gênero antes de produzi-lo. E é papel do professor proporcionar esse contato, construindo condições adequadas para que o aluno se aproprie "de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real" (LOPES-ROSSI, 2006, p. 81).

É interessante a ênfase dada pela autora no uso social do gênero, ou seja, em sua real circulação na sociedade. Segundo ela, isso é o que dá sentido à produção do aluno. Diante de tais apontamentos, a formadora de professores sugere uma sequência didática um pouco diferenciada, a qual se inicia com um módulo de leitura, seguido pela produção e finalizada com a divulgação desta ao público.

O módulo de leitura constitui parte essencial do projeto, uma vez que traz inúmeros exemplos do gênero e outros textos relacionados à temática, criando condições para que os alunos discutam, comentem e reflitam acerca das características do gênero e do assunto a ser tratado. É recomendado ainda que o gênero, embora reproduzido para cada aluno da turma, seja apresentado de alguma maneira em seu contexto real de divulgação, permitindo a análise de outros elementos, como o veículo de publicação, imagens, organização para publicação, etc. Assim, os aprendizes são levados a constatar a temática desenvolvida pelo gênero, sua forma de organização e sua composição geral (LOPES-ROSSI, 2006).

Cabe aqui uma reflexão mais aprofundada sobre a própria leitura como atividade cognitiva e escolar. A palavra "leitura" não enseja um significado unívoco. Por trás de tal conceito, que pode parecer pronto e acabado, existem diferentes perspectivas e concepções. Muitas vezes, tem-se a impressão de que todos evocam o termo do mesmo modo, o que de fato não ocorre. Na prática docente, observam-se diferentes atividades de leitura, as quais acabam por deixar transparecer as crenças do professor a respeito do assunto.

Quando os exercícios focam na chama "intenção do autor", baseiam-se mesmo que não intencionalmente em uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, como relatam Koch e Elias (2006) no primeiro

capítulo do livro “Ler e compreender os sentidos do texto”. Emerge aí a ideia do texto como produto e da leitura como “atividade de captação das ideias do autor” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). Nesse contexto, o leitor é reduzido a mero coletor de informações dadas pelo autor.

A partir da escola estruturalista, a concepção de língua voltou-se fortemente para o código. Assim, destacam as autoras, o texto passa a ser o centro das atenções e a leitura é reduzida à decodificação de signos em busca de um significado que está todo presente no texto. Surgem, assim, atividades escolares que buscam apenas identificação de informações explícitas na superfície das palavras, como se essas contivessem todas as respostas. Mais uma vez, o leitor é desconsiderado como sujeito do processo.

Em contraposição às concepções anteriores, tem-se a perspectiva interacional, na qual a língua é vista como interação, construída de forma dialógica no uso inserido em um contexto social. “Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11, grifos das autoras).

Considerando-se tal concepção, o leitor passa a assumir importante papel no processo da leitura. Se essa é uma atividade de interação, os conhecimentos prévios e saberes adquiridos pelo leitor entram em diálogo com o texto e com o autor, para então formar um sentido.

A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências). [...] Neste nosso processo, destacamos que a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21 e 34)

E é por isso que Koch e Elias (2006) tratam “dos sentidos do texto”, uma vez que não há uma única forma de se ler, pois os saberes prévios de cada leitor são variados. As autoras alertam, no entanto, que apesar de os sentidos serem múltiplos, eles não são infinitos. Assim, mais de uma leitura

pode ser feita, porém nem todas as leituras serão aceitas, já que essas não dependem apenas do leitor, mas também do texto e do autor.

Após o módulo de leitura, retomando Lopes-Rossi, propõe-se a produção escrita, a qual se inicia com o planejamento do texto a ser produzido, atividade que pode ser feita em grupo ou individualmente, porém sempre com a mediação do professor. Os alunos embarcam então em um projeto a ser realizado, cuja produção final será o texto. Eles precisam estabelecer os passos a serem seguidos, como coleta de informações, organização do texto, elementos que irão compor esse texto (como imagens, gráficos, tabelas, etc), para então fazer uma primeira versão. A autora sugere que ocorra em seguida a revisão colaborativa entre os colegas para posterior correção do professor. Segundo Lopes-Rossi, “[...] essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística” (LOPES-ROSSI, 2006, p.88). Por último, tem-se a refacção do texto e, se necessário, mais uma revisão e uma nova reescrita.

Para finalizar a sequência, a sugestão é de que o trabalho seja divulgado de acordo com as características do gênero em questão, fazendo-o circular. A turma pode organizar uma exposição, um blog, um jornal, uma revista ou qualquer outro meio que dê sentido real à produção escolar. Assim, a participação efetiva dos alunos, além de oportunizar uma avaliação formativa, mobiliza diversos conhecimentos ampliando o universo de possibilidade dos sujeitos envolvidos.

3. A TEORIA ACONTECE

Apesar do avanço nas teorias, o quadro do ensino de literatura, em especial nas escolas públicas, está distante do que se espera. A partir de um questionário (APÊNDICE A) aplicado a professores de Língua Portuguesa de escolas públicas, durante uma pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), sob a orientação da professora Alice Atsuko Matsuda (Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação – DALIC – UTFPR), verificou-se, todavia, que o método não é utilizado e é até mesmo desconhecido por grande parte da categoria.

Cabe ressaltar que são professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – do Paraná, professores que estão no último nível de atuação na docência. Dos 22 entrevistados, 10 dizem não saber definir o método que utilizam para o ensino de literatura e 2 afirmam utilizar outros métodos. Em relação ao mesmo questionário, mais de 18% das respostas apontaram o pouco conhecimento do método como uma barreira para a sua aplicação, e 27% das respostas indicam a falta de conhecimento de obras literárias adequadas como uma dificuldade. É importante observar que as principais barreiras apontadas pelos docentes são de ordem estrutural e física (escassez de obras literárias nas escolas, 68,2%; falta de estrutura física, 63%; e ausência ou mau funcionamento da biblioteca, 50%), portanto, não podem ser tomadas como objeto de pesquisa na área de ensino de literatura.

Além disso, em respostas discursivas, mesmo os professores que dizem utilizar o Método Recepcional revelam não o conhecer de fato. Ao responder a questão 2 do questionário, que versa sobre a prática das aulas de literatura, a professora A colocou como principal objetivo do ensino de literatura a fruição, já a professora B enfatizou a prática da leitura individual na biblioteca, enquanto a professora C deu destaque a chamada “contação” de histórias, como é possível observar na tabela abaixo:

Questão	<i>Faça um relato de como a literatura está presente em suas aulas de Língua Portuguesa:</i>
Professor A	Por meio dos diversos gêneros discursivos

	que circulam no social, através de aulas dialogadas e leituras compartilhadas, visando à fruição, sobretudo.
Professor B	Trabalho com sonetos de Cecília Meireles e Vinicius [de Moraes]; poesias paranaenses, coleção infanto-juvenil – obras de Graciliano Ramos. Clube da leitura – projeto desenvolvido na escola, onde (sic) os alunos e professores discutem o que estão lendo e participam do momento de leitura na biblioteca.
Professor C	Leituras diárias, contação de livros.

Tabela 1: Exemplos de práticas de ensino de Literatura

Fonte: autora.

Todas essas práticas são periféricas em relação ao objetivo principal do Método Recepcional: promover o diálogo entre leitor e texto e a consequente ampliação do repertório cultural do aluno, como destacam as DCE's:

Trata-se, de fato, da relação entre o leitor e a obra, e nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato ao mesmo tempo solitário e dialógico da leitura. Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural. (PARANÁ, 2008, p.58)

Diante dessa distância entre teoria e prática, realizou-se o estudo de caso que será descrito a seguir, na tentativa de aproximar aquilo que está previsto nos documentos oficiais com o que ocorre em sala de aula, em busca da formação de um leitor mais proficiente e crítico. Entende-se que não há fórmula mágica e que nenhuma pesquisa trará todas as respostas, porém, acredita-se aqui que uma prática reflexiva pode contribuir no sentido de apontar caminhos possíveis para começar a mudar o quadro atual de ensino de língua e literatura.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal Ibraim Antônio Mansur, localizada na Avenida Nossa Senhora dos Remédios, número 1360, bairro Fazenda Velha, no município de Araucária, Paraná. A escola situa-se próxima ao centro da cidade e tem em seu arredor comércios, prestação de serviços, igrejas, um Centro Social Urbano (CSU), a Câmara Municipal de Vereadores e algumas indústrias.

A instituição, inaugurada em 20 de abril de 1976, tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Araucária e atende cerca de 1.020 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, primeira e segunda etapas. Para atender a esses alunos, a equipe pedagógica é formada por um diretor, dois diretores auxiliares e oito pedagogos. O quadro docente é composto por 73 professores, 36 deles no Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano). Todos possuem graduação, 39% têm especialização e um professor tem Mestrado.

Quanto aos recursos físicos disponíveis, a escola conta com 21 salas de aula, um laboratório de informática, dois televisores, dois aparelhos de DVD, rádios portáteis, uma sala de vídeo, uma sala de recursos multifuncionais, pátio coberto com palco para apresentações, uma biblioteca, entre outros (como banheiros, depósitos, etc.). A biblioteca apresenta um acervo de 3.489 livros, dentre obras literárias e didáticas. Há aproximadamente 480 livros de contos, 165 peças teatrais, 280 livros de poesia e 750 romances, porém não há títulos repetidos em grande quantidade.

Forma-se, dessa maneira, o retrato de uma escola pública localizada em uma região central de grande porte, atendendo a uma comunidade diversificada proveniente dos diversos bairros dos arredores. Tal escola não é totalmente carente de recursos, porém não apresenta um cenário ideal em relação à estrutura física.

3.1.1 Perfil socioeconômico da comunidade escolar

A proposta pedagógica da escola apresenta uma pesquisa realizada em 2010 que revela características socioeconômicas dos alunos e seus familiares. De acordo com os dados apresentados, 60% dos alunos têm sua família composta por pai, mãe e irmãos, 25% moram somente com a mãe e 15% têm outra organização familiar; 58% das famílias são de até quatro pessoas e 42% são compostas por cinco ou mais pessoas. Com relação à situação conjugal das famílias, 57% têm pais casados, 19% declaram que os pais vivem juntos, 14% que estão separados, 9% divorciados e 1% solteiros.

Outro dado importante a se considerar é a escolaridade dos pais ou responsáveis. Segundo a pesquisa, 4% dos pais ou responsáveis são analfabetos, 27% têm ensino fundamental incompleto, 17% têm o ensino fundamental completo, 13% têm o ensino médio incompleto, 33% têm o ensino médio completo, 2% com ensino superior incompleto e 4% com ensino superior completo.

Os dados ainda mostram a renda média familiar, apontando que 36% das famílias ganham entre 2 e 3 salários mínimos, 22% têm renda de um salário mínimo, 21% recebem de 3 a 5 salários mínimos, 12% recebem exatamente 3 salários mínimos, 6% ganham mais de 5 salários mínimos e 3% sobrevivem com menos de um salário mínimo.⁴ As profissões mais comuns entre os pais, padrastos ou responsáveis do sexo masculino são prestadores de serviços gerais (eletricistas, marceneiros, padeiros, vendedores, etc.) ou funcionários de indústrias (operadores de máquinas, encarregados, etc.). Já entre as mães, madrastas ou responsáveis do sexo feminino, 26% se declaram “do lar”, isto é, são donas de casa, entretanto, há também vendedoras, professoras, cozinheiras, agricultoras, entre outras.

Ainda tratando de questões econômicas, os números demonstram que 46% residem em casa própria, 10% moram em locais emprestados, 11% em moradias próprias em pagamento e 33% precisam pagar aluguel. Dessas casas, 93% possuem água encanada, 94% têm energia elétrica, mas apenas

⁴ Em 2010, ano de realização da pesquisa, o salário mínimo nacional estabelecido era de R\$510,00 (quinhentos e dez reais), de acordo com a Lei 12.255 de 15 de junho de 2010, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12255.htm>, acessado em 03/10/2015, às 17h53.

35% têm rede de esgoto e 23%, ruas asfaltadas. 75% dos alunos vão à escola a pé, de carona ou de bicicleta, 4% utiliza transporte coletivo, 11% vai de transporte escolar particular e 10% utilizam transporte motorizado próprio.

É interessante destacar ainda que 100% das residências apresentam aparelho de TV, 85% têm equipamento de DVD ou vídeo, 89% têm rádio, 60% apresentam computador, porém somente 37% têm acesso à Internet em casa.

Quanto à cor da pele, 74% se consideram brancos, 20% pardos, 4% negros e 2% indígenas. Já em relação à religião, 66% se dizem católicos, 29% evangélicos, 3% espíritas e 2% têm outra religião ou não apresentam religião.

A partir de tal perfil, observa-se uma comunidade escolar formada por famílias assalariadas, com acesso à serviços básicos, contudo com dificuldades de acesso ao conhecimento e à informação. Em sua maioria, a comunidade não é extremamente pobre ou envolvida em contexto de violência, mas também não está entre as classes privilegiadas.

3.1.2 Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

De acordo com a proposta pedagógica da escola, documento que norteia todas as ações e decisões escolares:

A aprendizagem escolar aparece como resultado de uma interação entre três elementos: a) o educando, que constrói significados; b) os conteúdos de aprendizagem pelos quais o educando constrói os significados; c) o educador, que atua como mediador entre o conteúdo e o aprender do educando. (ARAUCÁRIA, 2010, p. 130)

Percebe-se, a partir da citação acima, um caráter sociointeracionista e construtivista como base de um ensino que preconiza o diálogo entre as partes para uma construção conjunta do saber. Defende-se ainda, segundo o documento, uma perspectiva em que o conhecimento deve estar aliado à prática e à vivência dos alunos, sempre os levando ao questionamento da realidade e à reflexão. Assume-se também que o ensino e o currículo estão embasados em ideologias, relações de poder e, por isso, possuem implicações políticas e ideológicas. Assim, tem-se na escola um local de interação, na qual

o saber científico é sistematizado didaticamente e aliado à prática social em favor do aprendizado do aluno.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o documento apresenta uma grande aproximação com as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE's), adotando uma perspectiva discursiva e de interação social, com ênfase em letramento e no trabalho com gêneros. Segundo o documento, isso deve ocorrer gradativamente em todas as etapas do aprendizado, seguindo o quadro de agrupamento de gêneros elaborado por Schnewly e Dolz (2004), incluindo os seguintes grupos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.⁵

Sendo assim, “a disciplina de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Araucária tem como objeto de estudo: ‘A língua que se materializa por meio de gêneros textuais orais e escritos’ [...] por meio da reflexão nas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística” (ARAUCÁRIA, 2010, p.233).

O documento ainda ressalta a importância da diversidade e da Literatura, como formadoras do sujeito aluno. Segundo o documento: “A Literatura deve ocupar um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo, introduzindo falas afirmativas e humanizadoras” (ARAUCÁRIA, 2010, p.226). Ainda conforme a proposta pedagógica, é dever da escola trabalhar com o texto literário, proporcionando a formação de alunos leitores, uma vez que a Literatura dá acesso a produção da cultura local e universal, com valor histórico, geográfico, social e cultural. A respeito disso, afirma-se “É no encontro com qualquer forma de Literatura que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida” (ARAUCÁRIA, 2010, p. 231).

Tem-se assim uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua e literatura, consonante com os documentos oficiais do Estado e da União, na qual o aluno assume papel de sujeito construtor do seu conhecimento.

⁵ Agrupamentos definidos por Schnewly e Dolz (2004), como proposta para elaboração do currículo do ensino de Língua Portuguesa baseado em gêneros.

3.3 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática descrita abaixo foi aplicada em uma turma de nono ano, com trinta alunos, sendo 14 meninos e 16 meninas com idade entre 13 e 15 anos. A aplicação ocorreu durante os meses de agosto e setembro de 2015. Cabe esclarecer que a pesquisa foi realizada em uma escola municipal devido aos desajustes do calendário das escolas estaduais causados pela greve dos professores. Tal greve foi bastante extensa e de grande relevância para a história da categoria. A paralisação durou 46 dias e teve seu ponto alto no dia 29 de abril, quando os manifestantes ocuparam a assembleia para protestar contra as mudanças na Previdência e pedir melhorias nas escolas. Forças policiais foram utilizadas para conter os professores e várias pessoas ficaram feridas.

Determinada a turma, partiu-se para a aplicação da sequência. Primeiramente, durante duas aulas geminadas de 45 minutos, foi realizada a observação da turma. Pode-se perceber, por meio da observação, a heterogeneidade dos alunos em relação a gostos, comportamento e conhecimentos prévios. Enquanto alguns apresentavam-se bastante participativos, grande parte se mostrou mais retraída ou desinteressada. A professora enfrentou problemas com uso de celulares, fones de ouvido e conversas paralelas. Por outro lado, parte dos estudantes demonstrou empenho quanto à realização de tarefas e atividades. O conteúdo trabalhado foi essencialmente gramatical, envolvendo orações subordinadas substantivas. Em breve conversa com os alunos, constatou-se a preferência da turma por histórias de amor, o que foi confirmado após diálogo com a professora regente.

Foram ainda levantados alguns conhecimentos prévios dos alunos, trabalhados no primeiro trimestre pela professora da turma, como o estudo dos elementos da narrativa (personagens, enredo, narrador, espaço, época, ambiente, clímax, conflito) e na parte gramatical, o trabalho com conjunções e tipos de orações (orações coordenadas e subordinadas substantivas).

Sendo assim, a partir do conhecimento da proposta pedagógica, de observações de aula e conversa com a professora, foi elaborada uma sequência didática por meio do Método Recepcional para o 9º ano do Ensino

Fundamental da Escola Ibraim Antônio Mansur. A professora da turma disponibilizou 10 aulas (além das duas aulas de observação) para a aplicação da sequência.

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), o primeiro passo para se trabalhar a Literatura com os alunos é a determinação do horizonte de expectativas, o que foi feito por meio dos passos citados nos parágrafos anteriores. Constatado o interesse dos alunos por histórias de amor e levando em consideração o tempo disponível, foi estabelecido o trabalho com a letra da música “Eduardo e Mônica” (ANEXO A), da banda Legião Urbana, para o atendimento do horizonte de expectativas. Primeiramente, foram feitas questões orais sobre histórias de amor, o título da música, o que eles esperavam que seria dito na letra e se eles conheciam e o que achavam da música. Em seguida, os alunos ouviram a música acompanhando a letra. Após isso, eles responderam a dez questões escritas (ANEXO A) a respeito da história e do tema da música, com ênfase final na oposição entre “razão” e “coração”. A atividade chamou a atenção da maioria dos alunos, principalmente devido à letra e ao ritmo da música. Muitos manifestaram interesse em discutir o tipo de relacionamento de Eduardo e Mônica, duas pessoas com personalidades e idades diferentes.

Partiu-se então, na aula seguinte, para a ruptura do horizonte de expectativas, realizada por meio da leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol” (ANEXO B), de Lygia Fagundes Telles. Antes da leitura, o título do conto foi escrito no quadro e os alunos foram instigados a fazer oralmente predições a respeito da história: seria essa uma história de amor? Por quê? O que pode acontecer em uma narrativa com esse título? Os palpites foram anotados no quadro para posterior conferência. Fez-se então, em conjunto com os alunos, a leitura orientada e pausada do conto. A cada trecho, os alunos eram convidados a refletir sobre a narrativa e confrontá-la com as predições, elaborando novas hipóteses. A experiência foi bastante interessante, já que em um primeiro momento os alunos analisaram a partir do título que se tratava de um encontro romântico com final feliz, porém, ao longo da leitura, mostraram-se surpreendidos com o desenrolar da narrativa. Vários deles, ao constatar que a história se passava em um cemitério abandonado, levantaram a hipótese de o conto envolver uma morte ou uma vingança. Muitos alunos também se

posicionaram contra a personagem Raquel, pelo fato de ela viver um relacionamento de interesse.

Na aula seguinte, o conto foi retomado para a comparação deste com a letra da música “Eduardo e Mônica” (ANEXO C). Os alunos foram divididos em cinco grupos para debater e registrar por escrito suas impressões a respeito dos seguintes temas estabelecendo semelhanças e diferenças entre os dois textos trabalhados: narrador e personagens; tempo e conflito; ambiente e espaço; formato do texto e enredo (história); e final e tema. Os alunos então apresentaram oralmente suas conclusões. É importante ressaltar que houve colaboração da professora da turma e da pesquisadora para fomentar as discussões, pois, a princípio, os alunos sentiram dificuldades para identificar elementos das narrativas, em especial, do conto. Há que se destacar também que o trabalho em grupo favoreceu a troca de conhecimento entre os alunos, enriquecendo a discussão.

A respeito do narrador, chegou-se a conclusão que em “Eduardo e Mônica” ele está em terceira pessoa e é onisciente, e que, em “Venha ver o pôr-do-sol”, o foco narrativo também está em terceira pessoa, mas o narrador é observador, contribuindo para o clima de mistério. Quanto às personagens, observou-se que tanto na música quanto no conto, as personagens femininas são planas, enquanto as masculinas são redondas, pois se modificam ao longo da história em função das personagens femininas. Na música, de acordo com a discussão oral, o conflito é a diferença de idade e personalidade do casal, já no conto, é o amor não correspondido de Raquel para com Ricardo, ou a atitude interesseira de Raquel, que a impede de ficar com Ricardo porque ele é pobre, além da dubiedade de sentimento do rapaz que oscila entre amor e ódio. Já o tempo da história da música é cronológico (apresenta datas e acontecimentos sequenciais) e do conto é psicológico, pois apesar de ocorrer em uma tarde, parece durar muito mais, pois reflete o sofrimento dos personagens. Em relação ao espaço, ambos são urbanos (se passam em uma cidade), mas os textos se diferem pelo ambiente: na música, ele é descontraído, informal, contribuindo para um desfecho feliz; no conto, o ambiente é sombrio, pesado, abandonado, gerando uma significação negativa. Quanto ao formato do texto, os alunos expuseram que a música foi escrita em versos e o conto em prosa. Já o enredo se difere, pois na música é linear e no conto, começa *in media res*

(“pelo meio”, como apontaram os alunos) e o desfecho é aberto. Sobre o tema, ambos trazem histórias de amor, porém na música é uma história de amor correspondido e com final feliz, enquanto no conto, trata-se de vingança e amor transformado em ódio.

Dessa forma, os alunos puderam perceber que existem semelhanças e diferenças entre os textos trabalhados. A música traz em sua letra uma narrativa que aborda a temática do amor, um amor que rompe barreiras sociais para se realizar. É uma história de fácil entendimento e assimilação, mas que mostra personagens não idealizados, em uma vida também não idealizada, porém feliz, apontando características mais realistas e convidando a uma reflexão sobre o amor e suas razões. Temos aí uma aproximação com o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, haja vista que é possível debater a partir da música a respeito dos desdobramentos que esse sentimento chamado amor pode ter. Um relacionamento amoroso terá sempre um desfecho favorável? Quais podem ser as consequências de um amor que não deu certo? Que atitudes uma pessoa apaixonada pode tomar? O amor pode se transformar em ódio? Tudo isso pode ser discutido por meio da narrativa de Lygia Fagundes Telles, rompendo assim com a linearidade e a simplicidade da primeira leitura.

Ainda na etapa do questionamento, os alunos foram apresentados ao gênero “resenha”. É necessário ressaltar aqui que, embora a proposta tenha sido de uma sequência híbrida, aliando o Método Recepcional às Sequências Didáticas propostas por Schnewly e Dolz e Lopes-Rossi, devido ao reduzido número de aulas não foi possível aplicar todos os módulos propostos nas sequências. Sendo assim, optou-se por privilegiar o Método Recepcional (como fio condutor do trabalho), escolhendo determinados módulos das sequências didáticas. Foram trabalhados o módulo de leitura, o da produção inicial, um módulo de análise linguística e o módulo da reescrita.

Assim, no módulo de leitura – dentro da etapa do questionamento do horizonte de expectativas – eles receberam uma imagem de uma resenha do conto “Venha Ver o Pôr-do-sol” publicado em um blog (ANEXO D). O texto não estava legível, uma vez que a intenção, nesse momento, não era ler, mas sim observar as características do gênero em seu contexto de publicação. A partir disso, eles participaram de uma atividade oral (ANEXO D) para debater a função do gênero a partir do seu local de publicação e algumas características

observáveis na imagem. Em seguida, foi realizada a leitura de uma resenha do conto “A Cartomante”, de Machado de Assis (ANEXO E). A escolha foi devido à temática do conto – amor e vingança – e para evitar cópias, uma vez que, mais adiante, os alunos produziram uma resenha do conto de Lygia Fagundes Telles.

Foi feita então uma atividade escrita para a modelização do gênero “resenha” (ANEXO E). As perguntas traziam reflexões sobre a função social do gênero, elementos presentes no texto (opinião, reflexões e enredo) e características gramaticais (tempo verbal, marcadores temporais, marcadores argumentativos). Após a realização da atividade e discussão sobre as respostas, os alunos foram convidados a fazer a produção inicial, atendendo ao requisito da sequência didática de Schnewly e Dolz (2004), adaptada por Lopes-Rossi (2006), uma resenha do conto “Venha ver o pôr-so-sol”. Parte da produção foi realizada em sala e parte como tarefa de casa (para os alunos que não conseguiram concluir em sala). O tempo disponibilizado para a produção foi de 40 minutos, sendo o limite de linhas de 15 a 25.

A partir da correção das resenhas, foram elaborados 11 exercícios de análise linguística (ANEXO F), os quais trabalhavam as principais dificuldades da turma, conforme prevê a Sequência Didática de Schnewly e Dolz. Os exercícios diziam respeito à elaboração de um resumo mais conciso da história, meio de sequenciação lógica de fatos e uso de conectores temporais; organização do texto em parágrafos, com retomada dos tópicos em função da coesão e coerência; desenvolvimento de argumentação, com uso de exercício de diferenciação entre opinião e fato, além de preenchimento de quadro com opinião, argumento e exemplo; trabalho com sinônimos para evitar repetições; reflexão sobre uso de conjunções; aprimoramento de retomadas, em especial, anafóricas; e esclarecimento sobre tempos verbais e a importância de sua padronização ao longo de um texto. Cabe ressaltar que, devido ao pouco tempo disponível (duas aulas de 45 minutos), três exercícios não foram realizados, um deles sobre retomadas (evitando repetições ou lacunas), outro sobre uso de conjunções e o último, que era uma reflexão complementar sobre tempos verbais. Tratam-se dos exercícios 5, 8 e 11, que foram pulados, pois seus temas já haviam sido trabalhados em outros exercícios.

Na aula seguinte, sob o comando da professora regente e com as anotações feitas pela pesquisadora na produção inicial, os alunos foram orientados a produzir a reescrita da resenha, de acordo com a proposta de Schneuwly e Dolz. O trabalho foi realizado em sala de aula, durante 45 minutos. Eles tinham também em mãos os exercícios feitos na aula anterior, os quais, como veremos com mais detalhes nos resultados, foram bem utilizados por parte deles para melhorar seus textos. É interessante observar que a produção e a reescrita da resenha constituem uma etapa importante, pois é um momento privilegiado do ensino integrado de língua e literatura. Isso porque para produzir o texto, os alunos precisaram tanto de conhecimentos linguísticos quanto de uma interpretação adequada da leitura literária, sem que houvesse uma divisão estanque entre uma coisa e outra.

Partiu-se então para a ampliação do horizonte de expectativas. Para tanto, utilizou-se a sequência básica de Cosson (2006) com a leitura do conto “Onde os oceanos se encontram” (ANEXO G), de Marina Colasanti. Primeiramente, a motivação ocorreu por meio da leitura de uma notícia a respeito de uma série para adolescentes, *Malhação*, (ANEXO H) a qual trazia a disputa de duas irmãs pelo mesmo amor, aproximando assim os alunos da temática da obra que seria lida mais adiante. A notícia foi debatida oralmente e os estudantes mostraram-se bastante interessados no assunto. Passou-se então à introdução sobre o conto por meio de duas leituras, uma a respeito do livro de onde o conto foi retirado, *Doze Reis e a moça no labirinto do vento* (2006) – sobre a qual se discutiu literatura fantástica e contos de fada; e a outra que tratava da biografia da autora (ANEXO I).

Seguindo os passos preconizados por Cosson, realizou-se a leitura do conto, primeiramente uma leitura individual e, em seguida, uma leitura coletiva em voz alta. Depois disso, foi a vez da interpretação, em um primeiro momento, por meio de uma breve atividade escrita (ANEXO G) que os fez refletir sobre os elementos fantásticos do conto e sua ligação com a realidade. Na aula seguinte, os alunos foram divididos em dois grupos para a realização de um debate no qual um deles acusaria a atitude da personagem Lânia de ter matado a irmã por ciúmes e o outro a defenderia. Montadas as estratégias de acusação e defesa, ocorreu o debate em si, com alternância de quatro tempos de cinco minutos para argumentação e contra-argumentação, sendo que essas

deveriam embasar-se nos elementos do conto e no conhecimento de mundo dos alunos.

Nesse ponto, os alunos demonstraram uma resistência a expor suas opiniões e discuti-las com os colegas. Foi necessária, então, uma motivação por parte da pesquisadora e da professora regente, por meio de perguntas relacionadas ao tema, como: “Como era a vida de Lânia e sua irmã”; “O que mudou com a chegada do rapaz?”; “Podemos interferir no destino?”; “Lânia agiu certo pedindo à Morte para trazer o rapaz de volta à vida?”; “A rejeição pode nos fazer agir de forma inconsequente?”; “Uma paixão pode se tornar mais importante que laços familiares?”; “Lisíope perdoaria a irmã?”; “Matar a irmã fez com que Lânia conseguisse o que queria?”. Com essas reflexões, cada grupo conseguiu desenvolver melhor sua argumentação, buscando elementos da narrativa para participar mais efetivamente do debate. Desse modo, a turma envolveu-se na atividade, realizando uma interpretação literária produtiva e diversificada.

Fechando a sequência, foi modelizado aos estudantes um parágrafo argumentativo – o qual não se constitui em um gênero, pois não tem função social, mas serve como registro escrito previsto na sequência básica – com explicação no quadro sobre tese, argumentos e conclusão. Em seguida, foi proposta a elaboração de um parágrafo argumentativo (ANEXO J) em que eles deveriam expor a opinião deles a respeito da atitude da personagem, independentemente da posição que haviam assumido no debate. A atividade demonstrou a articulação entre a oralidade e a escrita, visto que o debate serviu como preparação para a produção escrita seguinte, na qual os alunos se sentiram confortáveis por já terem discutido o tema anteriormente.

Para finalizar, foi ainda sugerida a leitura do conto “A Troca e a Tarefa” e do romance “Nós Três”, ambos de Lygia Bojunga Nunes, isso porque são duas obras que apresentam a mesma temática do amor, do ciúme e da morte, além de ter grande qualidade literária. Isso porque essa não é uma sequência fechada, pois pode ser expandida conforme a disponibilidade de tempo. Uma sugestão é que o professor expanda os módulos de leitura de resenha e de análise linguística, os quais, por uma questão de número de aulas e por não serem o foco desse trabalho, foram bastante reduzidos. Além disso, uma possível continuidade é o trabalho com o gênero “artigo de opinião”, uma vez

que se iniciaram atividades com o tipo “argumentar”. Cabe também destacar que o Método Recepcional, assim como o aprendizado, ocorre em ciclos e, portanto, não há um fim. A cada ampliação, inicia-se uma nova fase que irá rumo à outra ampliação, e assim por diante.

3.3 Barreiras e estratégias

Como já é sabido, o Ensino de Literatura na escola pública enfrenta diversas dificuldades, como a falta de estrutura física, ausência ou mau funcionamento de bibliotecas e até mesmo o despreparo dos professores, como apontam pesquisas na área:

A abordagem do texto literário em sala de aula, geralmente, dá-se somente com o modelo proposto pelo material de referência utilizado pela escola (livro didático ou material apostilado) e se restringe à análise de fragmentos de textos e a pretexto para o ensino da gramática e de produção textual. (VALARINI, 2015, p. 1)

Nóbrega e Suassuna (2013), em uma pesquisa sobre a prática docente, também apontam um cenário que desfavorece a formação do leitor literário. Segundo os autores, a “falta de formação literária aponta para um ensino que desabona uma vivência relevante das obras literárias por parte dos alunos” (NÓBREGA; SUASSUNA, 2013, p. 39).

A presente pesquisa, no entanto, traz uma análise por outra perspectiva, retirando o foco do trabalho do professor, uma vez que diversos estudos já demonstraram tal obstáculo. Dessa maneira, a sequência didática foi aplicada pela pesquisadora, baseada em pressupostos teóricos preconizados pelos documentos oficiais sobre o ensino de literatura. Mas, se a barreira da formação do professor não foi aqui considerada, outras se apresentaram como complicadoras do processo.

3.1.2.1 *Barreiras estruturais*

A primeira das dificuldades foi a disponibilidade de livros literários, como já era esperado. A escola possui biblioteca com acervo de quase 3.500 livros, porém não há vários exemplares da mesma obra suficientes para atender a todos os alunos de uma turma, mesmo que esses fossem organizados em duplas. Cabe aqui destacar que a escola adquiriu neste ano livros para todos os alunos com títulos específicos para cada série. A escolha dos romances, todavia, não contou com a participação efetiva dos professores de Língua Portuguesa e também não seguiu critérios específicos, uma vez que o livro destinado ao nono ano apresentava uma leitura destinada, segundo a própria editora, para crianças de 8 a 11 anos, sendo que a turma em questão tem alunos de 13 a 15 anos. Trata-se da obra “A Hora da Decisão”, de Raul Drewnick. O livro faz parte da coleção Vaga-Lume e tem a seguinte sinopse:

Róbson quer de qualquer jeito dar o troco naqueles dois grandões da quinta série, que se acham imbatíveis no futebol. Pior ainda: eles ficam rindo de Róbson só porque o pai dele é camelô. Acompanhe este emocionante confronto!

Diante dessa realidade, optou-se, portanto, pelo trabalho com textos curtos, como letra de música e contos. Ainda assim, as cópias precisaram ser providenciadas pela pesquisadora, a qual arcou com os custos, pois a escola tem uma cota de cópias por professor que, geralmente, é suficiente apenas para avaliações. Segundo a professora da turma, o município também prevê uma quantidade de cinquenta fotocópias por ano por professor, o que, contudo, é um número irrisório diante das necessidades do docente durante o ano letivo, sem contar no prazo de quinze dias de antecedência com o qual o material precisa ser solicitado.

Como a sequência foi aplicada somente em uma turma de 30 alunos, foi possível providenciar o material. A realidade do dia-a-dia de um professor de Língua Portuguesa, no entanto, é bastante diferente devido ao grande número de alunos. Temos aí, infelizmente, um problema de gestão, seja da

escola ou do governo, por não disponibilizarem recursos suficientes para uma prática adequada. Algumas soluções possíveis são o reaproveitamento de cópias e a utilização de textos literários do livro didático (os quais se limitam, entretanto, a contos e outros textos curtos).

É preciso esclarecer que a análise do livro didático não faz parte do escopo dessa pesquisa por exigir um extenso e minucioso trabalho que escapa aos propósitos iniciais. Uma avaliação superficial, porém, mostrou que a coleção *Jornadas.port*, mais especificamente o volume voltado para o nono ano, da editora Saraiva, apresenta textos literários de qualidade, como os contos “De água nem tão doce” (Marina Colassanti) e “Bárbara” (Murilo Rubião). De acordo com a resenha do Guia PNLD de 2014, a coleção contempla significativamente a leitura literária:

Embora com pouca exploração das relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção – especialmente no volume do 7º ano –, as atividades de leitura colaboram para a formação do leitor literário, ao estimular a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária e aproximar o aluno do padrão linguístico do texto literário. (MEC, 2014, p. 66)

Esse recurso, no entanto, não foi utilizado para não prejudicar o trabalho da professora, uma vez que há poucos recursos disponíveis na escola e ela necessitaria posteriormente dos textos.

Existiram também outras limitações de ordem material, como a dificuldade de acesso aos recursos multimídia, os quais, apesar de existentes, estavam reservados por outros professores. Foi utilizado apenas o aparelho de som para a reprodução da música Eduardo e Mônica. Isso, entretanto, não interferiu sobremaneira no trabalho, pois a sequência já foi elaborada pensando em tal dificuldade, privilegiando o trabalho com o texto impresso e tendo sempre uma opção para substituir o uso de vídeos.

Deve-se ressaltar que tais barreiras dependem muito mais da gestão escolar e governamental do que das estratégias metodológicas do professor, sendo difícil, assim, apresentar soluções efetivas por meio de pesquisa acadêmica.

3.1.2.2 *Barreiras inerentes à pesquisa*

Além das barreiras de caráter estrutural, mais difíceis de serem solucionadas por reflexões teórico-práticas (já que exigem investimentos), existiram obstáculos referentes à própria pesquisa. Um deles foi o tempo disponível, visto que a professora da turma pôde ceder apenas dez aulas para a aplicação da sequência sem prejuízos para o planejamento do trimestre. Isso agravou-se já no primeiro dia, pois um evento não comunicado previamente foi realizado no horário da aula de Língua Portuguesa, situação, segundo a professora, comum nas escolas.

Diante disso, preferiu-se a leitura de textos curtos – como já mencionado anteriormente – e reduziu-se algumas atividades, em especial as de Análise Linguística, que não eram o foco principal do estudo. Mesmo com uma abordagem não tão aprofundada da modelização do gênero (com apenas dois exemplos) e das atividades de AL, o trabalho de articulação entre ensino de literatura e língua mostrou-se eficiente, como será visto mais adiante.

Outra questão relacionada intrinsecamente à pesquisa foi a visão da sequência como um trabalho à parte, já que mesmo relacionado ao conteúdo anterior em alguns momentos, uma parcela da turma não atribuiu importância às atividades, pois a maioria delas “não valia nota”. Além disso, nas atividades orais, a participação se restringia sempre aos mesmos alunos. A professora da turma, contudo, foi bastante prestativa, no sentido de incentivar a todo momento que estava observando a cooperação, atribuindo notas para os alunos mais colaborativos. Ainda assim, 12 dos 30 alunos não entregaram todas as atividades. Um tempo maior de convivência com a turma e a criação de vínculos provavelmente colaboraria para amenizar o quadro, uma vez que não se pode culpar os alunos por simples desinteresse, já que não foi possível investigar mais profundamente a falta de participação.

3.1.2.3 *Barreiras do cotidiano da prática docente*

Tais obstáculos citados no item anterior, provavelmente não se repetiriam com tanta ênfase, caso a aplicação da sequência ocorresse por parte da própria professora da turma como atividade integrada ao dia a dia da turma. Por outro lado, a inclusão dessa atividade na realidade da prática docente apresentaria outros problemas. Deve-se considerar que a pesquisa permite e exige uma elaboração mais controlada e reflexiva das atividades a serem feitas em sala de aula. O cotidiano de um professor do Ensino Fundamental, todavia, é bastante distante desse ideal.

A professora da turma, por exemplo, tem uma carga-horária semanal de 40 horas-aula, tendo que administrar sete turmas. Fora de sala de aula, ela conta com apenas 12 horas-atividade, tempo destinado a planejamento, correção de avaliações, elaboração de aulas e resolução de problemas burocráticos. De acordo com a docente, cerca de 40% desse tempo é utilizado por ela para elaboração de aulas e sequências didáticas, ou seja, menos de cinco horas por semana para o planejamento de 40 aulas para sete turmas diferentes. Essa, lamentavelmente, é uma barreira que não pode ser transposta pela academia, a qual apenas consegue evidenciar a questão com esperança de que as autoridades responsáveis façam sua parte.

3.1.2.4 *Barreiras metodológicas*

Detectaram-se quatro barreiras de ordem metodológica que podem ser resolvidas, recorrendo-se às teorias de ensino de literatura e língua materna: a saber, contextualização do ensino de literatura em relação às aulas de língua e às vivências dos alunos; sistematização e organização de ideias em forma de produção escrita; percepção do estabelecimento de conexões entre as atividades realizadas como um processo; e estabelecimento de critérios para avaliação da produção escrita. A seguir, cada item será discutido com mais profundidade.

Primeiramente, promover um vínculo entre os alunos, o ensino de língua e os textos literários foi um obstáculo a ser superado perante a tradicional fragmentação e descontextualização do ensino de literatura. Para isso, recorreu-se aos conhecimentos prévios da turma relacionados às

atividades a serem feitas. Convém aqui recorrer à principal base teórica dessa pesquisa, a Estética da Recepção, segundo a qual o leitor não é um espaço vazio a ser preenchido pelo texto, pois como postula a segunda tese de Jauss, o leitor possui um sistema de crenças sob o qual recebe uma obra literária. Há ainda que se destacar o conceito bakhtiniano de dialogismo, segundo o qual os gêneros do discurso assumem significado na interação autor-texto-leitor.

Verificou-se, então, por meio de conversa com a turma, que grande parte dos alunos interessava-se por histórias de amor, visto que essas estão presentes em seu cotidiano, seja por meio de telenovelas, músicas ou vivências reais. Foi a partir de tal constatação que os textos foram escolhidos e trabalhados. As atividades sempre levavam em conta a contribuição dos alunos, com questões escritas e orais que permitiam múltiplas interpretações, assim como defende a concepção interacionista de leitura: “Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11, grifos das autoras). Alguns exemplos dessas questões são: *Como você agiria no lugar da personagem? Qual a relação entre o conto e a vida real? Que elementos chamaram mais a sua atenção?*, entre outras.

No plano dos conteúdos do ensino de língua, apesar de a sequência didática privilegiar a literatura, houve conexão entre o Método Recepcional e atividades com produção escrita e análise linguística, considerando o que já havia sido estudado ou não pela turma. Dessa maneira, constatou-se que o conteúdo trabalhado até então privilegiava as orações coordenadas e subordinadas, com uso de conjunções, assunto que foi retomado na modelização do gênero e nas atividades de AL. Nesse sentido, o próprio gênero “resenha” foi escolhido para a produção escrita para evidenciar a relação entre literatura e língua, pois o texto literário serve de sustentação para a produção desse gênero da tipologia argumentativa. Assim, apesar de a resenha crítica ser uma novidade para muitos, ela não surge descontextualizada e aparece de forma significativa para a turma, pois “todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a

diferentes campos da atividade humana” (BAKHTIN, 1979, p. 264), como, nesse caso, a literatura e a crítica literária.

A segunda barreira metodológica foi quanto à produção escrita inicial, pois os alunos apresentaram muita dificuldade em relação à organização do gênero solicitado e à sistematização das ideias em forma de texto escrito. Obviamente, o pouco tempo destinado à modelização do gênero – apenas uma aula de 45 minutos – influenciou para que isso ocorresse. É diante dessa falta de familiaridade dos alunos com os gêneros devido à pouca leitura que Lopes-Rossi (2006) sugere que vários modelos de um gênero sejam lidos antes da produção escrita. Além disso, poderia ter sido adotada outra etapa de trabalho sugerida pela mesma autora: o planejamento, no qual os alunos pensariam na estrutura do texto por meio de um esboço ou esquema. Tal atividade foi realizada posteriormente, de certa forma, durante os exercícios de AL, com a utilização da tabela abaixo, em que os alunos organizavam esquematicamente opinião, argumento e exemplo retirado do texto literário, completando os espaços em branco a partir do modelo da primeira linha:

OPINIÃO	ARGUMENTO	EXEMPLO
O conto é construído de forma brilhante	A autora insere, aos poucos, pistas de um final surpreendente.	Um exemplo é o ambiente do cemitério que se torna cada vez mais sombrio.
A história é muito interessante		
Para quem gosta de contos de romance e mistério, “Venha ver o pôr-do-sol” é uma boa opção		
Nesse conto, a autora nos surpreende		

O conto nos leva a refletir sobre o comportamento humano		
--	--	--

Tabela 3 – Exercício de argumentação

Fonte: autora

A terceira barreira metodológica consistiu em fazer com que os alunos percebessem a importância da realização de todas as atividades, notando que a conexão entre elas formava um caminho de construção do aprendizado. Apesar das retomadas constantes, o reflexo de um ensino fragmentado pareceu se sobressair. O resultado foi que parte dos alunos respondeu devidamente aos exercícios de análise linguística, porém não os utilizou como base para a reescrita. Nem tudo, porém, ocorreu desta maneira. As atividades de interpretação do conto “Venha Ver o Pôr do Sol” reverberaram nas resenhas, principalmente em relação à construção estilística do texto. Sentenças como esta foram recorrentes: “Nesse conto, a autora nos surpreende com o modo como as coisas acontecem, no decorrer da história ela vai deixando pistas do que pode acontecer no final”, fruto de uma questão discutida oralmente no decorrer da leitura, a qual versava sobre as possibilidades para o final do conto e sobre as pistas que levavam a tal final.

Mas, para que essas conexões não sejam pontuais, sugere-se que o professor adote a técnica do portfólio, recomendada por Cosson.

Tomado de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, o uso do *portfolio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. (COSSON, 2006, p.48)

Ainda nessa direção, tem-se a possibilidade da conjunção entre avaliação formativa e somativa, destacada por Schneuwly e Dolz (2004), a qual considera todas as atividades que compuseram o processo até a produção final.

Em relação à avaliação da produção final (somativa), encarou-se como barreira a complexidade diante do estabelecimento de critérios que reduzissem a subjetividade ao mínimo possível e abarcassem os conhecimentos envolvidos na sequência didática. Para isso, recorreu-se, primeiramente, à proposta de Bronckart (2001)⁶ de que análise de um gênero ocorre a partir de três categorias de objetivos de ensino:

- a) As atividades discursivas, que compreendem o trabalho com as características situacionais do gênero (posição do produtor, do interlocutor, função social).
- b) As sequências textuais, que remetem à organização do texto. No caso da resenha, o predomínio da sequência argumentativa.
- c) Os mecanismos linguísticos, isto é, aspectos sintáticos, morfológicos e gramaticais de uma maneira geral.

Corroborando com essa perspectiva, emergem as noções de Análise Linguística, a qual deve ocorrer em diferentes dimensões do texto. Segundo Geraldi:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1999, p. 74)

Esses conhecimentos foram sistematizados em três níveis (BEZERRA; REINALDO, 2013): sequencial composicional, o qual alude à organização do texto, aproximando-se da categoria das sequências textuais, de Bronckart; o nível semântico, que se relaciona com o conteúdo do texto; e o nível enunciativo, que remete à posição do enunciador e suas intenções na produção contextualizada do gênero, relacionando-se com a categoria das atividades discursivas de Bronckart. É possível retomar também os três planos de análise do gênero levantados por Costa-Hübes (2010): situação social de produção, relação do texto com seu gênero textual e organização textual (que

⁶ Apresentada por Marcuschi (2008) na segunda parte do livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”, intitulada “Gêneros textuais no ensino de língua”, originalmente retirada da obra de Bronckart *L'enseignement des discours* (2001).

inclui os mecanismos linguísticos). Dessa forma, escolheram-se dois aspectos de cada nível mais relevantes para a avaliação. Os resultados serão tratados na seção seguinte.

3.3 RESULTADOS

Pouco adianta a elaboração e aplicação de uma sequência didática como alternativa metodológica se ela não apresenta resultados satisfatórios para o enriquecimento da prática docente, no presente caso, visando à formação adequada do aluno-leitor. Tais resultados serão apresentados e analisados a seguir, subdivididos em duas seções (com o propósito de facilitar a leitura): uma avaliando a produção escrita final – resenha – e a outra levando em conta a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos.

3.3.1 Resultados referentes à produção escrita

Embora a produção escrita tenha sido concebida como final de uma etapa da sequência didática, ela não deve ser analisada como um produto isolado, mas sim fruto de um processo que inclui leitura (literária e não literária), atividades de oralidade e análise linguística. Essa articulação entre os eixos de ensino mostrou-se produtiva, como veremos a seguir.

A partir da avaliação da produção final – a qual levou em conta os critérios expostos ao final da seção anterior – dividiu-se os alunos em quatro grupos, segundo a tabela abaixo:

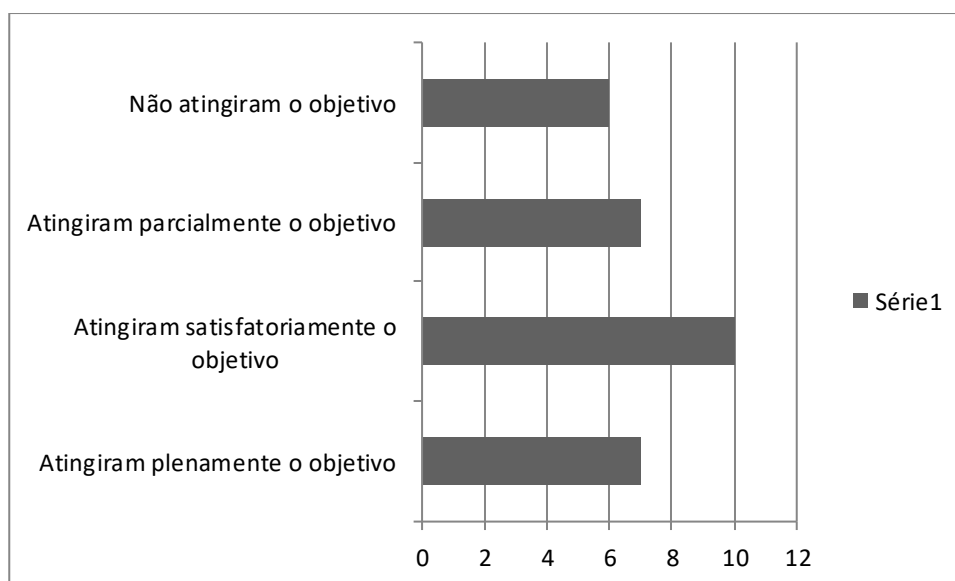
	Quanto às atividades discursivas	Quanto à sequência textual	Quanto aos mecanismos linguísticos	Quanto à leitura e interpretação do conto
Grupo 1 – Atingiram plenamente o objetivo (Ex.: ANEXO K)	O texto atende à função social do gênero, apresentando uma apreciação crítica do	O texto está bem distribuído em parágrafos, apresentando argumentos	O texto faz uso adequado dos tempos verbais e dos conectores ou operadores	O texto revela uma interpretação adequada do conto, com uso de exemplos,

	conto, por meio de um breve resumo do enredo para situar o leitor e uma opinião explícita com indicação ou não da leitura.	bem embasados, coerentes e conectados entre si de maneira lógica.	argumentativos.	apreciação crítica em relação ao estilo da autora ou acerca da temática abordada.
Grupo 2 – Atingiram satisfatoriamente o objetivo (Ex.: ANEXO L)	O texto cumpre sua função social, mas apresenta de forma incompleta informações sobre o conto (enredo, autora, título) e a opinião explícita e embasada do aluno autor.	E/ou o texto apresenta problemas de paragrafação, organização lógica dos argumentos ou argumentação o com embasament o superficial, porém sem prejudicar a compreensão	E/ou o texto apresenta no máximo três problemas de uso de conectores ou mistura de tempos verbais.	O texto apresenta uma interpretação adequada do conto, com uso de exemplos, porém com pouca apreciação crítica sobre estilo ou temática.
Grupo 3 – Atingiram parcialmente o objetivo (Ex.: ANEXO M)	O texto cumpre parcialmente sua função social, pois deixa de apresentar um dos elementos essenciais do gênero (opinião, argumentação, enredo, nome do conto e da autora).	E/ou texto apresenta problemas de conexão entre os parágrafos e as sentenças, dificultando a leitura. Os parágrafos não estão adequadame nte distribuídos.	E o texto apresenta entre três e cinco problemas de uso de conectores e mistura de tempos verbais.	O texto apresenta uma interpretação adequada do conto, porém de forma superficial.
Grupo 4 – Não atingiram o objetivo (Ex.: ANEXO N)	O texto não cumpre sua função social, pois não se constitui em uma resenha.	O texto apresenta problemas de paragrafação e coesão que impossibilita m uma leitura adequada.	O texto apresenta mais de cinco problemas de uso de conectores e mistura de tempos verbais.	O texto apresenta interpretação inadequada do conto.

Tabela 4 – Critérios de avaliação de resenha
 Fonte: autora

Os critérios listados na tabela foram escolhidos a partir das características do gênero de produção e de dificuldades apresentadas pelos alunos, assim como preconizam o trabalho com gêneros e as teorias de análise linguística. Os principais problemas detectados nas produções iniciais foram: organização do texto em parágrafos, organização e embasamento de argumentação, mistura de tempos verbais e uso de conectores. Além disso, a predominância da sequência argumentativa no gênero resenha vai ao encontro de tais critérios.

Para efeitos de análise, os alunos foram denominados aleatoriamente de A1 a A30. Sete dos alunos da turma se encontram no primeiro grupo da tabela, dez no segundo, sete no terceiro e seis no quarto grupo, como se pode observar no gráfico abaixo.



Fonte: autora

Passaremos então à análise dos fatores que levaram a esses resultados. O primeiro deles é o perfil leitor dos alunos envolvidos, uma vez que se deve considerar que cada um deles tem diferentes conhecimentos prévios e não estavam todos em condição de igualdade no momento do início da pesquisa. Um questionário aplicado à turma revelou alguns dados sobre os

hábitos de leitura desses estudantes. Dos 30 alunos, 19 responderam ao instrumento (63%), o que, apesar de não fornecer um quadro extremamente fiel, revela um panorama geral útil para a presente pesquisa.

Um total de doze alunos afirmou já ter lido pelo menos um livro durante esse ano, desses, cinco estão no grupo que atingiu plenamente os objetivos do trabalho. Ainda nesse grupo, os cinco alunos que responderam ao questionário dizem ter um livro preferido e três tiveram influência leitora de alguém da família. Já no grupo que atingiu satisfatoriamente o objetivo, apenas cinco alunos responderam ao questionário e desses dois leram pelo menos um livro neste ano, três tem um livro preferido e dois admitiram influência da família (mais especificamente da irmã) para a leitura.

Por sua vez, no grupo que atingiu parcialmente o objetivo, cinco dos sete alunos responderam ao instrumento, revelando que dois deles leram pelo menos um livro neste ano, quatro tem um livro preferido e dois apontam a família como influência para a leitura. E no grupo que não atingiu ao objetivo, dos seis, quatro preencheram o questionário apontando que três deles já leram pelo menos um livro neste ano, três tem um livro preferido e dois foram influenciados por alguém da família a ler.

Os títulos apontados pelos alunos foram bastante variados, mas são em sua maioria *best-sellers* estrangeiros, como *Cidades de Papel*, *A Culpa é das Estrelas*, a saga *Crepúsculo* e *Harry Potter*. Apareceram, no entanto, o nome de alguns clássicos da literatura mundial como “*A Divina Comédia*” (Dante Alighieri), “*O Pequeno Príncipe*” (Antoine de Sant-Exupéry) e “*A Volta ao Mundo em 80 Dias*” (Júlio Verne). Nenhum aluno mencionou obras da literatura brasileira.

O que se pode observar de mais relevante nos dados acima é que o grupo que atingiu plenamente o objetivo é formado por alunos com hábitos de leitura e com família leitora. Por outro lado, o grupo que não atingiu os objetivos também apresenta alunos leitores, porém em menor número. Assim, é possível afirmar que há maior probabilidade de um aluno com hábitos de leitura (não discutindo aqui a qualidade da leitura) desenvolver-se melhor em uma sequência como a aplicada.

Outro fator bastante relevante foi a participação dos alunos durante o processo de aplicação da sequência. Dos sete alunos do Grupo 1, cinco

entregaram todas as atividades completas e todos fizeram os exercícios de análise linguística. No grupo 2, dos dez alunos, apenas quatro entregaram todas as atividades, três não fizeram a atividade sobre o gênero resenha, um não fez as atividades de AL e três entregaram essa mesma atividade incompleta e um aluno não fez a reescrita. Já no Grupo 3, cinco dos sete alunos entregaram todas as atividades, porém desses apenas um com dedicação e quatro com respostas incompletas e superficiais, além de um deles ter apresentado grande resistência à realização das atividades com entrega atrasada. No Grupo 4, por sua vez, dos seis alunos, apenas um entregou todas as atividades completas, um entregou todas as atividades, porém com respostas incompletas, um não fez somente a atividade de interpretação da música, um entregou apenas a versão final da resenha e as atividades de AL incompletas e dois não fizeram a resenha, entregando apenas os exercícios de AL com respostas parciais.

Não cabe julgar aqui os motivos pelos quais os alunos não se dedicaram às atividades, todavia, as constatações acima demonstram que os alunos que realizaram as tarefas de forma integral alcançaram melhores resultados na produção escrita, o que não ocorre em virtude do conhecimento prévio dos alunos, já que é possível observar evolução entre a escrita inicial e a produção final desses estudantes (ver tabela).

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
<i>A autora conta de uma forma que vai revelando aos poucos o grande final que não é o que o leitor espera. (A10)</i>	<i>A autora demonstra, de uma forma discreta, os sinais para o grande final que aos poucos se revela ser diferente do que a maioria espera. (A10)</i>
<i>Em cada detalhe é necessário prestar atenção e usar a imaginação. (A26)</i>	<i>Em cada detalhe é necessário prestar atenção e usar a imaginação, por exemplo, as rugas que aparecem no rosto dele, o lugar onde eles estão, a história que ele conta para ela sobre a prima. (A26)</i>
<i>Ela nem fazia ideia do que iria</i>	<i>Raquel não imaginava o que iria</i>

<p><i>acontecer com ela. Ele a amava, mais ela apenas o queria como amigo, ou nem mesmo isso. Ele lhe dissera que tinha os olhos idênticos ao da prima. Mas a prima talvez nem existira. Ricardo fez uma coisa que a deixou furiosa e com medo.</i></p> <p><i>(Comentários da pesquisadora para a aluna: conecte melhor as frases, evite a repetição de pronomes). (A19)</i></p>	<p><i>acontecer, pois o ódio camuflado de Ricardo era capaz de tudo. Ele lhe dissera que ela tinha os olhos idênticos aos da prima dele. Mas a prima talvez nem existira. Após isso, Ricardo fez uma coisa horrível a Raquel. (A19)</i></p>
--	---

Tabela 6 – Comparação entre produção inicial e final
Fonte: autora.

Mesmo no segundo grupo, o qual revelou certo desinteresse pelas atividades, os alunos A7, A16, A20 e A22, que entregaram todas as atividades completas, apresentaram melhor desempenho em relação aos colegas classificados no mesmo grupo. Obviamente existem exceções, as quais dizem respeito ao terceiro fator a ser considerado: a dificuldade de aprendizagem.

Neste ponto, destacamos os alunos A11, A28 e A29, os três pertencentes ao grupo que não atingiu o objetivo, no entanto, realizaram todas ou quase todas as atividades de forma esforçada. Os registros escritos e uma conversa com a professora da turma, contudo, revelam que os três apresentam grande dificuldade de aprendizagem em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Observe os trechos abaixo, retirados das produções finais desses alunos:

É um conto que se parece com uma lenda por o conto se passa em uma cidade abandonada e em um cemitério, nessa cidade tem poucas crianças (A28).

E o homem leva a moça ao cemitério abandonado que segundo ricardo (sic) a morte totaliza com o abandono dos vivos, então raquel (sic) tirou um cigarro e trouxe e ela comentou ricardo (sic), eu te amei. (A29)

[...] essa foi a mulher de que eu amei e ela mas essa moça já morreu á 100 anos a garota fala para Ricardo vamos embora (sic) vamos Ricardo e depois de ums (sic) minutos tranca ela na catatulba (sic). (A11)

Fica clara a partir das reproduções acima a falta de domínio de elementos básicos da linguagem escrita e equívocos de leitura do conto. Essa não é uma situação incomum. Cosson, por exemplo, relata que durante um congresso com professores constatou diversas reclamações, entre elas, o fato de os alunos chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental com grandes dificuldades de leitura: “Um grupo de professores declara que parte de seus alunos de 7ª e 8ª séries [atuais 8º e 9º anos] do ensino fundamental não sabem ler” (COSSON, 2006, p. 38). Isso, contudo, seja em qualquer contexto, não significa que eles não são capazes de se desenvolver a partir de sequências didáticas ou que não foram atingidos de nenhuma forma pelas atividades, apenas exigem uma atenção maior por parte do professor ou um maior tempo de trabalho. Observou-se, por exemplo, que durante o debate o aluno A29 assumiu postura de liderança e manifestou-se de forma adequada.

3.3.2 Novos horizontes

Além da produção escrita, a pesquisa visava à ampliação do horizonte de expectativas dos alunos por meio do Método Recepcional. Sabemos que ambas as habilidades foram trabalhadas de maneira concomitante ao longo do processo, entretanto, para fins de análise e organização, optou-se por avaliar cada uma separadamente.

O início da sequência didática se deu com o atendimento do horizonte de expectativas dos alunos por meio da leitura e interpretação da letra da música Eduardo e Mônica. Nessa atividade, os alunos fizeram reflexões sobre a história narrada pela música, as características do relacionamento descrito, sobre histórias de amor em geral e acerca da relação entre “coração e razão”, discutida pela música. Todos eles foram capazes de identificar os personagens, a sequência de acontecimentos (linearidade do enredo), as complicações (amor entre pessoas de diferentes personalidades e idades) e o

final feliz. Além disso, a grande maioria indicou ter noção de que o final feliz não é essencial para uma história de amor, inclusive, alguns citaram o clássico “Romeu e Julieta” (Shakespeare).

Quanto à reflexão sobre a temática, percebeu-se maior dificuldade, todavia houve respostas interessantes:

O refrão da música estabelece relações entre a “razão” e o “coração”. Você acredita que existe relação entre o amor e a razão (raciocínio)?

A10: Sim. Pois muitas vezes o amor pode chegar a “cegar” a pessoa. E isso pode trazer coisas ruins tanto para ela quanto para o outro. O amor é algo com que se deve der cuidado e ao mesmo tempo desfrutá-lo, mas sempre vendo os limites e consequências.

A7: Às vezes, porque o coração pode querer algo que muitas vezes é contrário à razão.

Tais respostas irão refletir, logo em seguida, na leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol” (Lygia Fagundes Telles) para a etapa de ruptura do horizonte de expectativas, já que a narrativa traz uma história em que, pelas palavras de muitos alunos, “o amor se transforma em ódio”. Nessa etapa, houve estranhamento em relação à não-linearidade do enredo – que segundo os estudantes, “começou de repente, pelo meio” – à construção do ambiente, o qual era o oposto do que se espera em uma história de amor.

Na etapa seguinte, contudo, notou-se um avanço nas habilidades de interpretação literária. Para o questionamento do horizonte de expectativas, os alunos foram convidados a refletir em grupos sobre as diferenças e semelhanças dos dois textos lidos (letra de música e conto). A respeito do narrador, chegou-se a conclusão que em “Eduardo e Mônica” ele está em terceira pessoa e é onisciente, e que, em “Venha ver o pôr-do-sol”, o foco narrativo também está em terceira pessoa, mas o narrador é observador, contribuindo para o clima de mistério. Quanto às personagens, observou-se que tanto na música quanto no conto, as personagens femininas são planas, enquanto as masculinas são redondas, pois se modificam ao longo da história em função das personagens femininas. Já o tempo da história da música é cronológico (apresenta datas e acontecimentos sequenciais) e do conto é psicológico, pois apesar de ocorrer em uma tarde, parece durar muito mais, pois reflete o sofrimento das personagens. Em relação ao espaço, ambos são

urbanos (se passam em uma cidade), mas os textos se diferem pelo ambiente: na música, ele é descontraído, informal, contribuindo para um desfecho feliz; no conto, o ambiente é sombrio, pesado, abandonado, gerando uma significação negativa. Quanto ao formato do texto, os alunos expuseram que a música foi escrita em versos e o conto em prosa. Já o enredo se difere, pois na música é linear e no conto, começa *in media res* e o desfecho é aberto. Sobre o tema, ambos trazem histórias de amor, porém na música é uma história de amor correspondido e com final feliz, enquanto no conto, trata-se de vingança.

Partiu-se, então, para ampliação, na qual eles foram desafiados a ler um conto recheado de simbologias e elementos maravilhosos. Segundo Todorov (2003), esse tipo de conto define-se pela presença de elementos sobrenaturais. “Seja no interior da vida social ou da narrativa, a intervenção do elemento maravilhoso constitui sempre uma ruptura no sistema de regras preestabelecidas, e acha nisso sua justificação” (TODOROV, 2003, p. 163). Para tornar a etapa ainda mais produtiva, utilizou-se da sequência básica de Cosson, o que possibilitou um contato maior com o estilo da autora e explicações sobre contos maravilhosos. Assim, no momento da leitura do conto “Onde os oceanos se encontram”, de Marina Colasanti, não houve grande estranhamento quanto à história de duas irmãs ninfas que tiravam marinheiros mortos do mar para depois devolvê-los, na qual a Morte intervém para retornar um marinheiro à vida a pedido de uma das irmãs.

Na verdade, devido à motivação que trouxe uma notícia sobre uma série adolescente em que duas irmãs se apaixonavam pelo mesmo rapaz, a simbologia foi logo decifrada como uma reflexão sobre os sentimentos humanos do amor e do ciúme. Assim, os alunos, que partiram da história próxima da vida real de Eduardo e Mônica, passando pelo estranhamento da vingança de Ricardo em “Venha ver o pôr-do-sol”, chegaram a uma leitura mais profunda do mito de Lânia e Lisíope, na narrativa maravilhosa de Marina Colasanti.

Cabe destacar aqui algumas leituras realizadas pelos alunos. Segundo eles, o conto se aproxima da vida real, pois: “Na vida real as pessoas matam por amor” ou “Existe paixão pela mesma pessoa e morte por amor”. Eles ainda indicaram algumas simbologias possíveis para dois elementos importantes do conto: o oceano e a Morte. Oceano: “contradição entre vida e morte”, “ele pode

levar as pessoas para longe”, “perda, destino”. Morte: “fim”, “destino”, “ódio, rancor”, “perda”, “espécie de fada madrinha, porém do mal”.

Chamam atenção as leituras que discutem a questão do destino, uma vez que a personagem Lânia infringe as regras da natureza, pedindo para que o marinheiro volte à vida, entretanto, apesar de a Morte atender a seus pedidos, ela não consegue escapar do inexorável, e o rapaz acaba morto novamente. Além disso, foi bastante interessante a intertextualidade com os contos de fada evocando a figura da fada madrinha, revelando uma discussão sobre até que ponto é bom que todos os nossos desejos sejam atendidos.

Ainda em relação ao conto de ampliação, o debate sobre a atitude de Lânia reforçou a função humanizadora da literatura (CANDIDO, 1972), uma vez que os alunos perceberam a dimensão humana da personagem, defendendo-a ou acusando-a a partir de ou em confronto com os valores e princípios de cada um. “Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 1972, p.806). O principal ponto da acusação foi em relação à Lânia ter infringido desde o princípio às regras, fazendo o trabalho que era da irmã, interferindo no curso da vida (ou da morte) e, sendo assim, responsável pela morte da irmã. Já a defesa apoiou-se na ação baseada na paixão, portanto irracional, e na rejeição sofrida por Lânia como atenuantes de sua opção por matar a irmã.

Finalizando, os alunos produziram um parágrafo argumentativo (tese, argumentos e conclusão) com a opinião deles a respeito da atitude de Lânia, independentemente da posição assumida no debate. A relação entre a atividade oral e a escrita foi significativa, visto que as interpretações levantadas no debate serviram de base para a produção do parágrafo, como nos trechos a seguir:

Lânia agiu sem pensar por causa de uma paixão à primeira vista. Ela sentia-se rejeitada, e achou que matando a irmã teria em mãos “o amor da vida dela”.

Lânia foi impulsionada pelo amor que não foi correspondido, ela agiu de forma irracional.

Por fim, Lânia ficou sem seu amor e sem sua irmã, e com o trabalho em dobro. Se ela ao menos tivesse conversado, sido racional, isso tudo não teria um final trágico.

Ela sentia-se rejeitada já antes de conhecer o rapaz por ser mais bruta que sua irmã. Teve também a influência da morte que aceitou trazer o rapaz de volta a vida e com isso despertar o ódio de Lânia pela irmã.⁷

Sendo assim, é possível afirmar que houve ampliação do horizonte de expectativas, pois, se inicialmente a turma mostrou dificuldades em trabalhar com a temática amor X razão apresentada na música Eduardo e Mônica, no fim demonstrou grande domínio acerca da interpretação de um texto bem mais complexo, chegando a reflexões aprofundadas.

⁷ Trechos retirados das produções escritas dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se no Brasil uma realidade em que os dados sobre leitura no país preocupam, já que essa atividade é vista como de suma importância para o desenvolvimento pessoal e social. E, geralmente, recai sobre os ombros dos professores de Língua Portuguesa a difícil missão de reverter esse quadro, uma vez que tal profissional é visto como o principal formador do leitor, e não costuma negar a responsabilidade.

Nesse sentido, a literatura deveria emergir como uma das protagonistas para o ensino e a formação leitora. Esse “direito fundamental” (CANDIDO, 1972), no entanto, tem sido muitas vezes negado aos alunos, em especial na escola pública, na qual os recursos disponíveis são geralmente escassos. Existem vários fatores que interferem para que o ensino de literatura não ocorra de maneira a proporcionar atividades significativas de leitura e reflexão em prol da formação de um leitor e cidadão mais crítico: o difícil acesso aos livros, a visão da literatura como disciplina secundária ou como simples fruição, a falta de preparo dos professores, a rotina exaustiva de trabalho desses profissionais, entre outros.

Por muito tempo, as obras literárias foram vistas como modelos para aprender gramática ou bons costumes. O foco, portanto, era totalmente voltado para a mensagem do autor ou para a estrutura do texto. Com o novo paradigma da Estética da Recepção, as atenções voltaram-se para o leitor como construtor de sentido, em uma leitura dialógica. Desde 1998, ou seja, há mais de quinze anos, os documentos oficiais trazem essa perspectiva como norteadora para o ensino de literatura. Há, porém, um grande lapso entre teoria e prática.

Como se não bastasse o desafio de superar as práticas tradicionais, preconiza-se ainda que a literatura não seja um objeto isolado de ensino, pois faz parte da Língua Portuguesa e deve estar integrada aos eixos de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Um verdadeiro turbilhão de conceitos a serem aprendidos e aplicados por aqueles que receberam o papel de formar alunos leitores. Sendo assim, não é de se espantar que os professores ainda se encontrem desorientados quando a que caminho tomar.

Tais dificuldades, no entanto, não devem ser tomadas como desculpa para perpetuar um ensino fragmentado e ineficiente. É preciso acreditar que é possível mudar a realidade, e mais que isso, é preciso empreender esforços para identificar, entender e solucionar os problemas que se apresentam como barreiras para o ensino de língua e literatura. Nesse sentido, as pesquisas acadêmicas contribuem para clarear esse percurso que ainda é tão obscuro e cheio de obstáculos.

Sabe-se que seria demasiado pretencioso declarar que a presente pesquisa serviu para descobrir um caminho seguro e certo a ser seguido. Isso não seria nem mesmo possível ou benéfico, uma vez que quando se trata de educação e ensino não há receitas prontas ou modelos infalíveis. Por outro lado, é uma satisfação poder contribuir com um trabalho que promove a prática reflexiva, apoiada em teorias e com resultados que podem ser úteis para fomentar a discussão a respeito do assunto e, talvez, colaborar com a prática diária dos professores de Língua Portuguesa.

Foi possível perceber, por meio de todo o processo, que os esforços que se tem visto em prol da melhoria da formação de leitores na escola não são em vão. Apesar das barreiras encontradas, algumas aparentemente intransponíveis, a sequência didática foi aplicada e trouxe resultados satisfatórios.

A pesquisa foi aplicada a uma turma de nono ano de uma escola municipal com 30 alunos matriculados. Desses, 24 alcançaram pelo menos parcialmente o objetivo de produzir uma resenha baseada na leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol” e fazer uma leitura adequada do conto “Onde os oceanos se encontram”. Todos eles demonstraram ter condição de ampliar seus horizontes de leitura, aliando isso ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e oralidade.

Além disso, observou-se que a elaboração e aplicação de uma sequência com atividades que conectavam a literatura aos quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa, mesmo que sem grande profundidade em relação à análise linguística e à oralidade, permite que os alunos vivenciem o ensino da língua como um todo e não fragmentado, como costuma se apresentar. Ainda, a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos foi

visível, já que os permitiu construir diferentes e possíveis sentidos por meio da leitura de uma narrativa de elevado valor estético.

Obviamente as atividades propostas, os textos escolhidos e a condução das aulas, apesar de estarem fortemente embasadas em teorias de ensino, apresentam subjetividades recorrentes de crenças e, conseqüentemente, podem ser melhoradas, modificadas e aprofundadas. Constituem-se também em uma pesquisa situada no tempo e no espaço, portanto com limitações práticas a serem superadas no dia-a-dia do trabalho docente, o qual pode e deve aprofundar os módulos propostos. Por outro lado, é sabido que a pesquisa se dá em condições privilegiadas de planejamento e tempo para reflexão, as quais não são condições comuns de um professor com quarenta horas-aula semanais. Todavia, mesmo não sendo e não pretendendo ser uma reprodução fiel da conjuntura do ensino de Língua Portuguesa na escola pública, a pesquisa mostrou-se relevante como uma possibilidade a ser explorada e aperfeiçoada em prol de um ensino mais efetivo de língua e literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura – Formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARAUCÁRIA. Proposta Pedagógica Escola Municipal Ibraim Antônio Mansur. Araucária, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (2014). Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000017015.pdf>> Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. USP, 1972.

COELHO, Wanderley E., MELO, Iran F. e SUASSUNA, Lívia. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, , p 227 - 244.

COLASANTI, Marina. **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. São Paulo: Global Editora, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COSTA-HÜBES, T. da C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAILLA, Zoara (Org.). Retratos da leitura no Brasil 3. ed. Instituto Pró-livro. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acesso em 30 Abr. 2015.

FARIA, Fernanda C. R. A estética da recepção contribuindo para o Ensino de literatura infantil: uma experiência com o conto a pequena vendedora de fósforos, de Hans Christian Andersen (1805-1875). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/Campus de Presidente Prudente. Dissertação de Mestrado, 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/1107>> Acesso em: 02 mai. 2015.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

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

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: BRITO, Karim S.; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir M (orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005. Páginas 79 a 93.

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

MATSUDA, Alice A. **Formação do Leitor: Problemas e Desafios**. UEL. Produções PDE – Artigos – Língua Portuguesa, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_alice_atsuko_matsuda.pdf. Acesso em: 02 mai. 2015.

NÓBREGA, Jailton. SUASSUNA, Lúvia. **E como anda o ensino de literatura brasileira?** Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 9 - n. 1 - p. 20-41- jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/3533/2337>. Acesso em: 01 mai. 2015.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa. Paraná, 2008.

TELLES, Lygia F. **Venha Ver o Pôr-do-Sol e outros contos**. São Paulo: Ática, 2004. Páginas 26 a 34.

TODOROV, Tzvetan. **As Estruturas Narrativas**. Trad. Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VALARINI, Sharlene D. Estratégias didático-metodológicas para o “ensino” da leitura do texto literário. PUCRS. **Revistas Eletrônicas**, 2012. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/sharlene_valarini.pdf. Acesso em: 01 mai. 2015.

APÊNDICE A - Questionário de pesquisa

Prezados professores,

O presente questionário tem por objetivo verificar como ocorre o ensino de literatura na rede pública do Paraná, mais especificamente, da região metropolitana de Curitiba. Além disso, pretende-se mapear o perfil dos professores que trabalham na área de Letras. Os dados recolhidos serão utilizados para a reflexão acerca dos problemas mencionados, a saber, as barreiras para a aplicação do Método Recepcional sugerido nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná para o ensino de literatura. A partir dos resultados obtidos, pretende-se também buscar soluções para tais questões. Enfim, com esses dados, objetivo desenvolver minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de graduação de Licenciatura em Letras Português/ Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Sendo assim, solicito que sejam sinceros nas respostas, para que possamos ter um retrato o mais fiel possível do ensino de literatura na rede pública estadual, pois, dessa forma, poderemos contribuir na melhoria da educação e da formação do leitor.

Muito obrigada,

Gabriela B. C. Tremba

Nome:

Contato:

Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

() Especialização.

Área: _____ Instituição _____ Ano de conclusão: _____

() Mestrado.

Área: _____ Instituição _____ Ano de conclusão: _____

() Doutorado.

Área: _____ Instituição _____ Ano de conclusão: _____

Cite as 5 últimas formações relacionadas à Literatura: (Instituição/ ano de conclusão)

Nível de Ensino que leciona:

() Fundamental II () Ensino Médio () EJA () Ensino Técnico

Colégio(s):

Cidade: _____ Estado: _____

Há quanto tempo leciona na rede pública?

1. Com que frequência trabalha a Literatura em sala de aula? Ela ocupa quanto da carga-horária total?

() 10% a 30% () 31% a 50% () 51% a 70% () Mais de 70%

2. Faça um relato de como a literatura está presente em suas aulas de Língua Portuguesa:

3. A partir de que método trabalha a Literatura?

- () Recepcional () Outros. Qual? _____
() Não sei definir () Utilizo mais de um. Quais?
-

4. Em seu ponto de vista, independentemente do método adotado por você, quais são as dificuldades de se trabalhar com o Método Recepcional na escola pública, visto que este é o método preconizado pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino de literatura?

- () Escassez de obras literárias
() Ausência ou mau funcionamento de biblioteca
() Falta de estrutura física (aparelhos multimídia, cópias de textos para os alunos)
() Aceitação dos alunos
() Tempo para planejamento
() Imposições de testes (ex.: vestibular)
() Falta de conhecimento de obras literárias adequadas para cada nível de leitura
() Pouco conhecimento do método
() Outros. Quais?
-
-
-

5. A partir da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), pretende trabalhar **sistematicamente** com o ensino de Literatura por meio do Método Recepcional? Por quê?

APÊNDICE B -Questionário perfil do leitor

Identificação

Nome: _____ Sexo: M () F ()
 Idade: _____

Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis:

Pai/ Responsável:

- () Não frequentou a escola
 () Ensino Fundamental
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior – Curso:

Profissão:

Mãe/ Responsável:

- () Não frequentou a escola
 () Ensino Fundamental
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior –

Curso: _____

Profissão:

Leitura:

1. O que você costuma ler? Com que objetivo?

2. O que você gosta de ler?

3. Você leu algum livro de literatura neste ano? Qual? Quem lhe indicou?

4. Que outros livros de literatura você já leu?

5. Qual seu livro de literatura preferido?

6. Você prefere ler:

() romance () conto () poesia () teatro () outro. Qual?

7. Você considera a leitura importante? Por quê?

8. Alguém em sua família costuma ler? Quem? Isso te influencia de algum modo?

9. De que forma as leituras literárias feitas na escola contribuem para a sua formação?

ANEXO A - Atividade de interpretação de letra de música

Aluno: _____
 Turma: _____ Data: ____/____/____

Eduardo e Mônica (Legião Urbana)

Quem um dia irá dizer que existe razão
 Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer
 Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar
 Ficou deitado e viu que horas eram
 Enquanto Mônica tomava um conhaque
 No outro canto da cidade
 Como eles disseram

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
 E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
 Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse
 - Tem uma festa legal e a gente quer se divertir
 Festa estranha, com gente esquisita
 - Eu não estou legal, não aguento mais birita
 E a Mônica riu e quis saber um pouco mais
 Sobre o boyzinho que tentava impressionar
 E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa
 - É quase duas, eu vou me ferrar

Eduardo e Mônica trocaram telefone
 Depois telefonaram e decidiram se encontrar
 O Eduardo sugeriu uma lanchonete
 Mas a Mônica queria ver o filme do Godard
 Se encontraram então no parque da cidade
 A Mônica de moto e o Eduardo de camelo
 O Eduardo achou estranho e melhor não comentar
 Mas a menina tinha tinta no cabelo

Eduardo e Mônica eram nada parecidos
 Ela era de Leão e ele tinha dezesseis
 Ela fazia Medicina e falava alemão
 E ele ainda nas aulinhas de inglês
 Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus
 De Van Gogh e dos Mutantes
 Do Caetano e de Rimbaud
 E o Eduardo gostava de novela
 E jogava futebol-de-botão com seu avô
 Ela falava coisas sobre o Planalto Central
 Também magia e meditação
 E o Eduardo ainda estava
 No esquema "escola, cinema, clube, televisão"

E, mesmo com tudo diferente
 Veio mesmo, de repente
 Uma vontade de se ver
 E os dois se encontravam todo dia
 E a vontade crescia
 Como tinha de ser

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia

Teatro e artesanato e foram viajar
 A Mônica explicava pro Eduardo
 Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar
 Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
 E decidiu trabalhar
 E ela se formou no mesmo mês
 Em que ele passou no vestibular
 E os dois comemoraram juntos
 E também brigaram juntos, muitas vezes depois
 E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa
 Que nem feijão com arroz

Construíram uma casa uns dois anos atrás
 Mais ou menos quando os gêmeos vieram
 Batalharam grana e seguraram legal
 A barra mais pesada que tiveram

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
 E a nossa amizade dá saudade no verão
 Só que nessas férias não vão viajar
 Porque o filhinho do Eduardo
 Tá de recuperação

E quem um dia irá dizer que existe razão
 Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer
 Que não existe razão?

Link: <http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/eduardo-e-monica.html#ixzz3hDKHPzYT>

1. Quem são os personagens da história?
2. Como eles se conhecem?
3. Eles se interessam um pelo outro? Que elementos da letra da música provam isso?
4. Eles enfrentam dificuldades para ficar juntos? Se sim, quais?
5. É comum existirem dificuldades em uma história de amor?
6. Como é o relacionamento deles? Explique.
7. O final é feliz? Por quê?
8. Histórias de amor ou de relacionamentos precisam ter finais felizes? Justifique.
9. Você acredita que relacionamentos entre pessoas de diferentes idades podem dar certo? Por quê?
10. O refrão da música estabelece relações entre a “razão” e o “coração” fazendo duas perguntas. Você acredita que existe relação entre o amor e a razão (raciocínio)? Explique.

ANEXO B - Conto “Venha ver o pôr-do-sol” (Lygia Fagundes Telles)

Venha ver o pôr do sol – Lygia Fagundes Telles

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

– Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

– Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.*

– Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância...Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?

– Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? – perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. – Hem?!

– Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo.

– Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado...Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal?

– Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz – E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

– Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo – acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda. Ela trouxe

lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. Sorriu. – Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

– Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

– Ver o pôr do sol!...Ah, meu Deus...Fabuloso, fabuloso!...Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

– Raquel minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

– E você acha que eu iria?

– Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um instante numa rua afastada...- disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento –Você fez bem em vir.

– Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

– Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

– Mas eu pago.

– Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

– Foi um risco enorme Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consertar a vida.

– Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado – prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. – Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

– É um risco enorme, já disse . Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

– Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo...

O mato rasteiro dominava tudo. E, não satisfeito de ter se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármores, invadira alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. * Foram andando vagorosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

– É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, é deprimente – exclamou ela atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada.- Vamos embora, Ricardo, chega.

– Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

– Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

– Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

– É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

– Ele é tão rico assim?

– Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

– Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

– Sabe Ricardo, acho que você é mesmo tantã...Mas, apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Palavra que, quando penso, não entendo até hoje como agüentei tanto, imagine um ano.

– É que você tinha lido A dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora. Hem?

– Nenhum – respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: – A minha querida esposa, eternas saudades – leu em voz baixa. Fez um muxoxo.- Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja- disse, apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda -, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas...Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

– Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim – Deu-lhe um rápido beijo na face. – Chega Ricardo, quero ir embora.

– Mais alguns passos...

– Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! – Olhou para atrás. – Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

– A boa vida te deixou preguiçosa. Que feio – lamentou ele, impelindo-a para frente. – Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr do sol. – E, tomando-a pela cintura: – Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui

de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

– Sua prima também?

– Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos...Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas...Penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

– Vocês se amaram?

– Ela me amou. Foi a única criatura que...- Fez um gesto. – Enfim não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o

– Eu gostei de você, Ricardo.

– E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu. *

– Esfriou, não? Vamos embora.

– Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombro do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

– Que triste é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu melancólico.

– Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo?

– Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semi-obscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

– E lá embaixo?

– Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó-murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. – A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

– Todas estas gavetas estão cheias?

– Cheias?...- Sorriu.- Só as que tem o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe- prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

– Vamos, Ricardo, vamos.

– Você está com medo?

– Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado:

– A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato. Foi umas duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e vejo-a se exhibir, estou bonita? Estou bonita?...- Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente.- Não, não é que fosse bonita, mas os olhos...Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

– Que frio que faz aqui. E que escuro, não estou enxergando...

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

– Pegue, dá para ver muito bem...- Afastou-se para o lado.- Repare nos olhos.

– Mas estão tão desbotados, mal se vê que é uma moça...- Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente.-

Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil oitocentos e falecida...- Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel – Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepcionou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

– Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso? Brincadeira mais cretina! – exclamou ela, subindo rapidamente a escada. – Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

– Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! – ordenou, torcendo o trinco.- Detesto esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

– Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

– Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente!- Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaçou um sorriso. – Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

– Boa noite, Raquel.

– Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... – gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo.- Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos!- exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esubugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando.

– Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

– Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

– Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

– NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

ANEXO C - Atividade de questionamento do horizonte de expectativas

Alunos: _____

1. A autora do conto “Venha Ver o Pôr-do-Sol” constrói a narrativa de modo a revelar, aos poucos, o que irá acontecer no final. Para isso, ela insere vários elementos, como a caracterização dos personagens e o ambiente. Indique ao menos cinco elementos que contribuem para o desfecho trágico do conto. Em seguida, escreva a opinião do grupo sobre o modo como Lygia Fagundes Telles escreve o conto.

2. Agora, em grupos, vamos comparar a letra da música “Eduardo e Mônica” com o conto “Venha ver o pôr-do-sol”. A partir do tópico indicado pela professora, aponte as semelhanças e diferenças observadas pelo grupo no espaço abaixo. Em seguida, vocês irão apresentar suas conclusões para a turma. Cada grupo terá aproximadamente três minutos para a apresentação.

Tópico: _____

ANEXO D - Imagem de resenha em blog

1. Observe a imagem abaixo, em seguida discuta oralmente as seguintes questões com a professora e seus colegas:

Bibliôque: Resenha Venha ver o pôr-do-sol x Devaneios Literários: Venha ver o pôr-do-sol x Venha ver o pôr-do-sol x

...br/2011/02/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes.html

Devaneios Literários

terça-feira, 22 de fevereiro de 2011

Venha ver o pôr-do-sol - Lygia Fagundes Telles



Uma paixão, ou melhor, um coração ferido pelo abandono, pode tornar um amante cruel a ponto de fazer com que a pessoa amada sofra um dos piores castigos que já afligiram a humanidade?

Ao convidar a amada Raquel para um passeio de despedida, Ricardo demonstra (pelo menos depois que o leitor termina de ler o conto) um calculismo surpreendente ao tecer a situação que aprisionará a moça num pesadelo sem fim. Cada detalhe do conto deixa claro o mau presságio que acompanha os dois amantes...a rua quase deserta, as crianças que brincam sem medo, a promessa de oferecer o mais belo pôr-do-sol do mundo à amada, o cemitério abandonado, onde, segundo Ricardo, a morte se totaliza com o abandono dos vivos...além dos arrepios de frio que Raquel sofre durante o passeio e o trecho que melhor exemplifica esta colocação:

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o. - Eu gostei de você, Ricardo. - E eu te amei.. E te amo ainda. Percebe agora a diferença? Um - pássaro rompeu cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu. - Esfriou, não? Vamos embora. - Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Seriam os sentimentos dos dois mesmo tão diferentes ou Raquel apenas não queria admitir o amor pelo ex-namorado "sem rumo" e mal sucedido na vida? O certo é que Ricardo a ilude, ilude até mesmo os leitores, que se identificam com ele e sentem pena do abandono ao qual foi exposto. Raquel, mesmo desconfiada e com medo, vai com ele até o jazigo da "família". A catarse é perfeita, o leitor sente na pele a agonia de Raquel ao ver-se trancada...seus gritos são perfeitamente compreensíveis...Ricardo cumprira

Você é o visitante Nº



Marcadores

- ▶ [Análise de um período histórico](#) (3)
- ▶ [Análise de um período literário](#) (4)
- ▶ [Análises](#) (21)
- ▶ [Biografias](#) (34)
- ▶ [Crônicas literárias](#) (43)
- ▶ [Crônicas](#) (2)
- ▶ [Dissertação - Professora Maria Miguel](#) (1)
- ▶ [Homenagem](#) (9)
- ▶ [Poemas](#) (9)
- ▶ [Produção de texto](#) (1)
- ▶ [Resenha de conto](#) (17)
- ▶ [Resenhas de Filmes](#) (8)
- ▶ [Resenhas de livros](#) (49)
- ▶ [Vídeos](#) (2)

Arquivo do blog

- ▶ 2013 (3)
- ▶ 2012 (9)
- ▼ 2011 (31)
 - ▶ Dezembro (3)
 - ▶ Novembro (3)
 - ▶ Outubro (1)
 - ▶ Agosto (6)
 - ▶ Julho (5)
 - ▶ Junho (1)
 - ▶ Maio (1)
 - ▶ Abril (2)
 - ▶ Março (2)
 - ▼ Fevereiro (4)
 - ▶ [Moacyr Scliar - O adeus ao escritor gaúcho](#)
 - ▶ [Venha ver o pôr-do-sol - Lygia Fagundes](#)

Fonte: <http://licris.devaneiosliterarios.blogspot.com.br/2011/02/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes.html>

- a) Que elementos podem ser observados na página?
- b) De onde a imagem foi retirada?
- c) Sobre o que você imagina que trata o texto presente nela? Justifique.
- d) Para que servem as figuras?
- e) Que tipo de texto pode ser esse? Por quê?

ANEXO E - Atividade de modelização do gênero “resenha”

ALUNO: _____

DATA: ____/____/____

Resenha: A Cartomante (Machado de Assis)

A Cartomante é um conto criado por Machado de Assis que nos mostra um romance intenso e proibido. Camilo, Rita e Vilela, três nomes, três personagens que relatam uma só história envolvendo amizade, amor, paixão e ódio. Após anos de distância, o advogado Vilela reencontra o amigo de infância Camilo e apresenta-lhe sua esposa, Rita. Os três logo estabelecem uma grande relação de cumplicidade. Saem juntos, trocam ideias, frequentam um a casa do outro. Em certa ocasião, Camilo perde a mãe. Do consolo de Rita, nasce uma ardente paixão proibida. O caso caminha bem, sem levantar suspeitas de Vilela. Mas quando Camilo começa a receber misteriosos bilhetes de um autor que sabe de seu caso, tudo muda. A partir daí, começa uma trama repleta de neuroses, medo e um destino que pode ou não ter sido previsto por uma enigmática cartomante.

O medo faz com que Camilo afaste-se de Rita e Vilela, temendo que o anônimo contasse sobre o caso a seu amigo. O que leva Rita a procurar uma cartomante para saber se o amante ainda a amava. Ao saber disso, descrente, Camilo repreende Rita. Algum tempo depois, com a ausência de Camilo, Vilela fica desconfiado e manda um recado dizendo que era para ele ir o mais rápido encontrá-lo em sua casa. Com maestria, Machado expõe a fraqueza humana diante do medo e da insegurança e leva Camilo pelas mãos até a casa tal cartomante. Dividido entre o ceticismo e o temor, o personagem, que nesse momento representa a todos nós, deixa o medo falar mais alto: ele precisava saber o que enfrentaria, por isso entra na casa para ter as respostas das quais precisava. Tranquilizado pela bondosa cartomante, à qual ele agradece com uma generosa quantia em dinheiro, vai às pressas encontrar Vilela. Chegando lá, o amigo vai logo abrindo a porta e nada diz, faz apenas um gesto para que Camilo entre, entregando-o a um final que pode surpreender os leitores mais desavisados.

Dessa maneira, Machado nos mostra que uma paixão é capaz de passar por cima de uma amizade e de um casamento, que o amor pode ser transformado em raiva e ódio. O autor ainda ironiza de forma brilhante aqueles que dizem adivinhar o futuro para ganhar dinheiro, fazendo com que muitos fatos ocorram contrariando as palavras da cartomante. E, com brilhantismo, escancara a vulnerabilidade humana diante do futuro desconhecido: Rita acreditava na cartomante, Vilela acreditava na amizade e no amor, Camilo não acreditava em nada até temer, sentir o medo dominá-lo. Todos necessitam acreditar em algo, seja no que for, embora isso de pouco possa valer.

--por Paula Abreu. (<http://abreupaula.blogspot.com.br/2012/03/resenha-cartomante-machado-de-assis.html> - adaptado)

ATIVIDADES:

1. Após ler a resenha, você sentiu-se motivado a ler o conto? Por quê?
2. Localize no texto as seguintes informações: nome do autor e nome do conto. Copie-as e explique por que elas são importantes.
3. A partir da resenha, é possível saber a história do conto? Sublinhe as partes que apresentam o enredo de “A Cartomante”.

4. A opinião da autora da resenha aparece no texto? Qual é essa opinião? Circule no texto palavras ou expressões que demonstrem opinião.
5. Em que tempo verbal se encontra o texto? Poderia ser outro? Como isso influencia na leitura do texto?
6. É possível encontrar no texto termos como “Certa vez”, “Um dia”, “Depois”. Qual é a função desses termos?
7. Segundo a autora da resenha, o conto nos leva a fazer certas reflexões. Que reflexões são essas?
8. Agora é a sua vez! Produza sua própria resenha sobre o conto “Venha ver o pôr-do-sol” (Lygia Fagundes Telles). Não se esqueça de observar os seguintes itens:
 - Nome do conto e da autora.
 - Um breve resumo da história.
 - Sua opinião geral sobre o conto.
 - Quais trechos mais chamaram a sua atenção? Por quê?
 - Que reflexões podemos fazer a partir do conto?
 - Lembre-se que os itens não precisam estar nessa ordem, eles podem aparecer misturados ao longo do texto.
 - Mínimo: 15 linhas/ Máximo: 25 linhas.

ANEXO F - Exercícios de Análise Linguística

ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA – REFLETINDO SOBRE A PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA

ALUNO: _____ DATA: ____/____/____

1. As sentenças abaixo contêm alguns dos principais fatos do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles. Coloque-os em ordem. Em seguida, reescreva-os em forma de parágrafo, utilizando os conectores do quadro.

- O rapaz trancafiava a amada em uma tumba para que ela veja o pôr-do-sol mais lindo do mundo. ()
- Raquel e Ricardo, ex-namorados, encontram-se em um cemitério abandonado. ()
- Os dois caminham pelo local abandonado e sombrio, conversando sobre o passado. ()
- Ao longe, ouvem-se os gritos da jovem desesperada. ()

Em seguida – Por fim – Depois disso – Surpreendentemente

2. Em um texto, as ideias precisam ser apresentadas de forma organizada e lógica. Cada parágrafo aborda um novo tópico, mas os parágrafos precisam estar conectados entre si. Os parágrafos abaixo pertencem a um mesmo texto, mas estão fora de ordem e faltam palavras que estabelecem conexões entre eles. Por isso, você deve:
- a) Numerar os parágrafos na ordem correta.
 - b) Preencher os espaços com as palavras que faltam.
 - c) Escrever nas linhas abaixo qual é a relação entre um parágrafo e outro (exemplificação, causa, consequência, adição de informação, explicação, conclusão, contrariedade, etc)
 - d) Escrever o tópico/assunto do parágrafo

Tecendo a própria história

() Por meio _____ metáfora, Marina Colasanti promove de forma delicada e contundente, a discussão sobre a independência da mulher na sociedade, trazendo à tona assuntos como o casamento, o machismo, a separação e o livre arbítrio. As imagens são traçadas com suavidade e beleza, ao mesmo tempo em que apontam para assuntos polêmicos e atuais.

Tópico/ assunto: _____

() Uma moça ao tear, tecendo aos poucos sua vida. É assim que Marina Colasanti constrói em seu conto “A moça tecelã” uma alegoria da vida humana, em especial, da mulher. No conto, a autora traça a história de uma jovem que era dona da própria vida, até sentir-se sozinha e resolver tecer um marido para si.

Tópico/ assunto: _____

() _____, a leitura torna-se interessante e indispensável para quem gosta de boa literatura, especialmente para quem quer dar asas à imaginação. Em uma combinação de delicadeza e inteligência, “A moça tecelã” nos leva a um mundo de fantasia que tem tudo a ver com a vida real: combinação perfeita!

Tópico/ assunto: _____

() Essa ideia, _____, não traz felicidade a moça, já que o tão sonhado príncipe passa a lhe dar ordens e fazer exigências, tirando assim a liberdade que ela tinha anteriormente. Por isso, a jovem resolve “destecer” o marido e retornar a antiga vida.

Tópico/ assunto: _____

DESSA – DESSA FORMA – PORÉM

Relação entre parágrafo 1 e 2:

Relação entre parágrafo 2 e 3:

Relação entre parágrafo 3 e 4:

3. No gênero resenha crítica de livro, é necessário que existam dois tipos de informação: a opinião do leitor do livro e um resumo do enredo. Nos trechos abaixo coloque O para opinião, E para enredo e D, para quando as duas coisas aparecem juntas.

() Em “Venha ver o pôr do sol”, Lygia Fagundes Telles nos traz uma brilhante e misteriosa história.

() No decorrer da história, a autora nos apresenta os personagens, Ricardo e Raquel, um casal de ex-namorados durante um novo encontro.

() “Venha ver o pôr do sol” traz, de forma misteriosa e inquietante, a história de dois ex-namorados que voltam a se encontrar.

() Nesse conto, a autora nos surpreende com o modo como as coisas acontecem, no decorrer da história, ela vai deixando pistas do que pode ocorrer no final.

() Ricardo convida sua amada Raquel para um encontro num lugar inusitado: um cemitério completamente abandonado.

4. Uma resenha crítica tem como principal característica a apresentação da opinião do leitor sobre o texto lido. Tal opinião precisa estar bem justificada, exemplificada. Em relação ao conto “Venha ver o pôr-do-sol” (Lygia Fagundes Telles), o quadro abaixo apresenta algumas opiniões. Preencha a coluna em branco com um argumento para cada opinião, seguindo o exemplo.

OPINIÃO	ARGUMENTO	EXEMPLO
O conto é construído de forma brilhante	A autora insere, aos poucos, pistas de um final surpreendente.	Um exemplo é o ambiente do cemitério que se torna cada vez mais sombrio.
A história é muito interessante		
Para quem gosta de contos de romance e mistério, “Venha ver o pôr-do-sol” é uma boa opção		
Nesse conto, a autora nos surpreende		
O conto nos leva a refletir sobre o comportamento humano		

5. Ao começar um novo parágrafo ou uma nova frase em um texto, precisamos retomar o que foi escrito anteriormente, para que não haja uma “quebra” na leitura. Por outro lado, precisamos evitar repetições. Levando isso em consideração, reescreva os trechos abaixo. (NÃO APLICADO)

- a) A história ocorre em um cemitério abandonado e longínquo. O conto começa com um encontro em um lugar diferente, um cemitério abandonado.

- b) Raquel e Ricardo são um casal de ex-namorados que resolve se encontrar depois de muito tempo. Raquel e Ricardo se reencontram em um cemitério abandonado.

- c) O conto “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles. Um casal apaixonado, depois de terminar o relacionamento, e Ricardo inconformado com o fato, e por conhecer muito bem o gênio de Raquel, resolve convidá-la para um último encontro.

- d) O conto “Venha ver o pôr do sol”, escrito por Lygia Fagundes Telles, com dois personagens Ricardo e Raquel um casal que se separa por interesse de um dos personagens.

- e) “Venha ver o pôr do sol” é um conto de Lygia Fagundes Telles. Raquel e Ricardo dois personagens que retratam amor e ódio.

6. Conjunções são palavras utilizadas para unir sentenças e parágrafos ao longo de um texto. Elas também estabelecem relações de significado entre as partes. Sabendo disso, reescreva os trechos abaixo substituindo as conjunções repetidas em **negrito** e inserindo outras, caso necessário.

- a) A história é sobre um casal em que uma das partes se apaixona, **mas** a outra não o tempo passou foram crescendo e se afastaram, **mas** Ricardo pediu um reencontro, **mas** ela estava com outra pessoa, **mas** se encontraram.

- b) A noite foi passando **e** a conversa acontecendo, as rugas foram aparecendo no rosto de Ricardo **e** depois da conversa ele a prende em uma cela **e** ela fica gritando para poder sair **e** ele vai embora **e** a deixa abandonada e presa.

7. Em um texto, muitas vezes, precisamos retomar certas palavras, mas para não repeti-las, devemos substituí-las por outras (sinônimos, pronomes, etc). Para cada palavra abaixo, liste outras duas que poderiam substituí-las.

- a) Cemitério abandonado _____
 b) História _____
 c) Raquel _____
 d) Ricardo _____
 e) Túmulo _____

8. Quando utilizamos pronomes, precisamos de um referente, isto é, precisamos saber “quem são ‘eles’”. (NÃO APLICADO)

Observe: “**Raquel e Ricardo** foram um dia namorados. **Eles** resolveram se reencontrar” – Eles = Raquel e Ricardo.

Porém, utilizamos os mesmos pronomes várias vezes, o texto se torna repetitivo. Sabendo disso, reescreva os trechos abaixo, evitando repetições ou falta de referente. Se necessário, troque também os conectores que foram utilizados de forma inadequada.

- a) A **história** nos mostra a história de amor de Ricardo e Raquel, **onde eles** têm um último encontro. Quando **ela** chega, **ele** a leva para o cemitério e **eles** caminham pelo lugar.
-
-
-
- b) Venha ver o pôr do sol conta sobre um amor não correspondido, **que** um dia **eles** decidem encontrar-se novamente.
-
-
-
- c) (...) porque **ela** prefere um cara rico que **ela** não ama verdadeiramente, do que uma pessoa humilde que a ama **e ele** a amava tanto que não suportaria ver **ela** com outro alguém.
-
-
-
9. A resenha é um gênero formal que, geralmente, é publicado em sites, blogs, jornais e revistas, por isso, precisa atender a certo grau de formalidade. Os trechos abaixo apresentam expressões informais. Substitua-as por outras mais adequadas.
- a) O conto **fala** sobre um amor não correspondido que se transforma em ódio.
-
- b) Venha ver o pôr do sol é um conto **feito** por Lygia Fagundes Teles.
-
- c) **Eu achei** o conto muito interessante e assustador.
-
- d) Na verdade, **eu acho** que essa história se parece com uma lenda.
-
10. Ao escrever um texto, tratamos de ações no presente, passado ou futuro. Porém, misturar esses tempos verbais acaba por tornar o texto confuso. Por esse motivo, precisamos manter sempre que possível o mesmo tempo verbal. Observe o trecho abaixo:
- Ricardo **prende** Raquel em um dos túmulos. Em seguida, ele **ouviu** gritos desesperados.

Prende = presente / Ouiu = passado → É possível saber em que tempo ocorre essa ação?

Com base nas explicações acima, reescreva as seguintes sentenças:

a) Ricardo **prende** Raquel em um dos túmulos. Em seguida, ele **ouviu** gritos desesperados.

b) Então Ricardo a chama para um último encontro e a **leva** para um cemitério. Lá ele a **prende** e a **deixou** para sempre.

c) Raquel o **trocou** por um homem mais rico. Ricardo nunca se **conformou** com a traição, por isso **marca** um encontro em um cemitério abandonado e **vinga-se** da amada.

11. Em sua opinião, qual tempo verbal se adequa melhor a uma resenha? Por quê?
(NÃO APLICADO)

CARO ALUNO, ESSES EXERCÍCIOS SERVEM PARA LHE AUXILIAR NA REESCRITA DE SUA RESENHA. APROVEITE A OPORTUNIDADE E OBSERVE COMO OS TRECHOS REESCRITOS, A TABELA PREENCHIDA E AS OUTRAS ATIVIDADES PODEM CONTRIBUIR PARA A MELHORA DO SEU TEXTO.

LEMBRETE: Nomes próprios (nome da autora, título do conto, nome dos personagens) devem ser escritos com inicial maiúscula.

“Reescrever um texto não apenas ‘consertar’ erros. É refletir sobre sua própria escrita, reconstruindo ideias e estruturas. A escrita é sempre um processo”.

ANEXO G - Atividade de leitura do conto “Onde os oceanos se encontram”**Leitura: Onde os Oceanos se Encontram**

Onde todos os oceanos se encontram, aflora uma ilha pequena. Ali, desde sempre, viviam Lânia e Lisíope, ninfas irmãs a serviço do mar, que no manso regaço da praia, vinha depositar seus afogados.

Cabia a Lânia, a mais forte, tirá-los da arrebentação. Cabia a Lisíope, a mais delicada, lavá-los com água doce de fonte, envolvê-los nos lençóis de linho que juntas teciam. Cabia a ambas devolvê-los ao mar para sempre.

E na tarefa que nunca se esgotava, passavam as irmãs seus dias de poucas palavras. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia. Já estava quase chamando Lisíope, quando, ao virá-lo de rosto para cima, percebeu ser um homem jovem e lindo. Tão lindo como nunca havia visto antes. Tão lindo, que preferiu ela própria buscar água para lavar aquele sal, ela própria, com seu pente de concha, desembaraçar aqueles cachos.

Porém, ao envolvê-lo no lençol ocultando-lhe corpo e rosto, tão grande foi seu sofrimento que, num susto, descobriu-se enamorada.

Não, ela não devolveria aquele moço ao oceano, pensou com fúria de decisão. E rápida, antes que Lisíope chegasse, correu para uma língua de pedra que estreita e cortante avançava mar adentro.

- Morte! – chamou em voz alta chegando na ponta. – Morte! Venha me ajudar.

Não demorou muito, e sem ruído a morte saiu de dentro d’água.

- Morte! – disse Lânia em ânsia, - desde sempre aceito tudo o que você me traz, e trabalho sem nada pedir. Mas hoje, em troca de tantos que te devolvi, peço que seja generosa, e me dê o único que meu coração escolheu.

Tocada por tamanha paixão, concordou a morte, instruindo Lânia: na maré vazante deveria colocar o corpo do moço sobre a areia, com a cabeça voltada para o mar. Quando a maré subisse, tocando seus cabelos com a primeira espuma, ele voltaria à vida.

Assim fez Lânia. E assim aconteceu que o moço abriu os olhos e o sorriso.

Mas em vez de sorrir só para ela que o amava tanto, desde logo sorriu mais para Lisíope, e só para Lisíope parecia ter olhos. De nada adiantavam as insistências de Lânia, as desculpas com que tentava afastá-lo da irmã. De nada adiantava enfeitar-se, cantar mais alto que as ondas, quanto mais exigia, menos conseguia. Quanto mais o buscava para si, mais à outra ele pertencia. Então um dia, antes do amanhecer, ajoelhada sobre a ponta de pedra, Lânia chamou novamente:

- Morte! Morte! Venha me atender.

E quando a silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só o último de seus pedidos. Levasse a irmã. E nada mais queria.

Seduzida por tamanho ódio, concordou a morte. E instruiu: deveria deitar a irmã na areia lisa da maré vazante, em noite de lua, com os pés voltados para o mar. Quando, subindo a água, o primeiro beijo de sal aflorasse, ela a levaria.

E assim foi que Lânia esperou uma noite de luar, quente e perfumada, e chegando perto de Lisíope lhe disse:

- Está tão linda a noite, minha irmã, que preparei tua cama junto à brisa, lá onde a areia da praia é mais fina e mais lisa. E conduzindo-a até o lugar onde já havia posto seu travesseiro, ajudou-a a deitar-se, cobrindo-a com o linho do lençol.

Em seguida, sorrateira, esgueirou-se até uma árvore que crescia na beira da praia, e subiu até o primeiro galho, escondendo-se entre as folhas. De olhos bem abertos, esperaria para ver cumprir-se a promessa.

Mas a noite era longa, na brisa vinha cheiro de jasmim, o mar apenas murmurava. E aos poucos, agarrada ao tronco, Lânia adormeceu. Dorme Lânia na árvore, dorme Lisíope perto d'água, quando um raio de luar vem despertar o moço que dorme, quase a chamá-lo lá fora com todo seu encanto. Ele se levanta e sai. Estonteado de perfumes caminha, vagueia lentamente pela ilha, até chegar à praia, e parar junto a Lisíope. No sono, o rosto dela parece fazer-se ainda mais doce, boca entreaberta num sorriso.

Sem ousar despertá-la, o jovem se deita ao seu lado. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol. Sobe o amor no seu peito. Na noite, a maré sobe, e vem encontrá-los, mãos dadas sobre a fina areia.

Já era dia quando Lânia, empoleirada no galho, despertou. Luz nos olhos, procurou na claridade. Viu o travesseiro abandonado. Viu o lençol flutuando ao longe. Da irmã nenhum vestígio.

- A morte fez o combinado – pensou, descendo para correr ao encontro do moço.

Mas não correu muito. Diante de seus passos, estampada na areia, deparou-se com a forma de dois corpos deitados lado a lado. A maré já havia apagado os pés, breve chegaria à cintura. Mas na areia molhada a marca das mãos se mantinha unida, como se à espera das ondas que subiam.

Marina Colasanti

Atividade escrita:

1. Que elementos do conto chamaram mais a sua atenção?
2. Essa história pode ser real? Por quê?
3. Qual a relação entre o conto e a vida real?
4. Para você, qual o significado dos seguintes elementos no conto:
 - Oceano:
 - Morte:

ANEXO H – Motivação: notícia “Malhação”

Malhação: Bianca e Karina disputam Duca

09h00 | 16-07-14 por Fabio Augusto dos Santos

Irmãs, Bianca e Karina disputam Duca



Bianca e Karina disputam Duca

Foto: Reprodução

Mesmo parecendo uma menina fria e que não está nem aí para o amor, **Karina** (Isabela Santi) nutre uma paixão por **Duca** (Arthur Aguiar), que ama **Bianca** (Bruna Hamu), a outra filha de **Gael** (Eriberto Leão) – os dois, aliás, namoram às escondidas.

Durante um dos encontros, eles quase são flagrados por Karina. Mas, muito esperto, Duca consegue disfarçar e a menina não desconfia de nada. Em outro momento, as duas vão a um show e Bianca saíde perto da irmã para encontrar o namorado.

Ela também incentiva Karina a se abrir para o amor, sem saber que elas gostam do mesmo rapaz. Bianca se prepara para encontrar Duca na madrugada, mas é surpreendida por Gael.

A PARTIR DA LEITURA ACIMA, DISCUTA COM A TURMA AS SEGUINTEs QUESTÕES:

1. O que você acha dessa situação? É uma situação comum?

2. Você sabe como essa situação se resolveu? Qual sua opinião sobre o isso?
3. Caso você fosse a irmã rejeitada, como agiria?
4. O que uma pessoa que sofre por amor é capaz de fazer? Que consequências isso pode trazer?

ANEXO H - Introdução: Biografia Marina Colasanti e Sinopse de livro



Marina Colasanti nasceu no norte da África, passou a maior parte da infância na Itália, vindo para o Brasil no limiar da puberdade. Iniciando sua carreira profissional pelas artes plásticas, logo descobriu a arte da palavra, e a ela se rendeu. Nas quatro décadas em que vem atuando na seara das letras, Marina tem trilhado diferentes veredas.

A sua produção marca-se pela diversidade: ficção infantil e juvenil, textos e ensaios jornalísticos, contos e minicontos para adultos, crônica do cotidiano, poesia e, mais recentemente, memória. Sua origem europeia e suas vivências brasileiras mesclam-se à perfeição na sua obra, que combina valores culturais do passado com preocupações da vida contemporânea. (<http://www.marinacolasanti.com/p/biografia.html> - trecho)

Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento



Autora: Marina Colasanti
Ilustrações: Marina Colasanti
Faixa Etária: A partir de 10 anos
Formato: 15,5x23cm

O livro *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento* reúne treze contos que, embora escritos em uma época marcada pela velocidade e pelo mundo virtual, traz à tona o encantamento dos contos de fada. *No meio da noite de núpcias, o rei acordou...; Vencedor de tantas guerras, o guerreiro das Tendões de Ferro apossou-se daquele reino...* Os personagens, criados por Marina Colasanti, habitam lugares distantes, vivem em outros tempos, porém

buscam, como o homem de hoje, a liberdade, a justiça, o amor, o sonho, a própria identidade. As ilustrações em preto e branco, também da autora, dialogam com a magia dessas histórias. Histórias assim, como os tradicionais contos de fadas, são atemporais. Abrir espaço na sala de aula para esse tipo de narrativa é possibilitar, desde cedo, a compreensão desse universo simbólico, no qual podemos encontrar muitas respostas para os eternos desejos e conflitos da humanidade.

ANEXO I - Enunciado parágrafo argumentativo

ALUNO: _____ Nº _____ DATA: ____/____/____

Como já discutimos em sala de aula, a literatura, apesar de ficcional, pode nos trazer reflexões sobre a realidade em que vivemos e sobre a própria natureza humana. É o que faz o conto “Onde os oceanos se encontram”. Por meio de personagens mitológicos e irrealis, a autora, Marina Colasanti nos leva a refletir acerca das relações familiares (neste caso, irmãs) e das consequências de um amor não correspondido.

Com base nesse conto, elabore um parágrafo de 7 a 10 linhas explicitando seu ponto de vista em relação à atitude de Lânia, apresentando, no mínimo, dois argumentos.

ANEXO J - Exemplo de resenha – grupo 1

Amanda C. Wenglarik n°02

No conto "Linda vez e pôr-do-sol", a autora mostra que um amor não correspondido pode causar ódio e deixar a pessoa tão fria a ponto de fazer a pessoa amada sofrer ou até matá-la.

O conto começa assim: Ricardo convida a amada Raquel para um encontro, em um lugar bem inusitado, em um cemitério abandonado. aparentemente, ele só queria ver sua amada pela última vez, mas esse ~~pode~~ pode ser o último de sua vida.

Nesse conto, a autora nos surpreende com a maneira como as coisas acontecem, no decorrer da história ela vai deixando pistas do que pode acontecer no final. Em cada detalhe é necessário prestar muita atenção e usar a imaginação, por exemplo: os rugos que aparecem no rosto dele, o lugar onde eles estão, a história que ele conta para ela sobre sua prima e etc.

Continuando a história, Ricardo promete a ela que irá mostrar-lhe o pôr do sol mais lindo de sua vida, mas ela demonstra não gostar da ideia de andar em um cemitério abandonado, mas mesmo assim segue sem ter ideia do que ele planeja.

Vale a pena ler essa história, porque a forma como a autora formula o conto é totalmente surpreendente.

Excelente! Parabéns!

Amanda - 02

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO	NOTA 100//
ADEQUAÇÃO AO GÊNERO	- Informações básicas (nome do conto, da autora, enredo).	10	10
	- Argumentação e opinião	30	30
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	- Coesão (retomadas anafóricas e catafóricas)	30	30
	- Paragrafação	10	10
USO DA LÍNGUA PADRÃO	- Tempo verbal	10	10
	- Uso de conectores	10	10

ANEXO K - Exemplo resenha grupo 2

Bergue 65 do conto 27

Venha ver o pôr do sol - Lygia Fagundes Telles.

O conto "Venha ver o pôr do sol", escrito por Lygia Fagundes Telles, relata sobre dois personagens que já se conhecem há bastante tempo, sendo um deles Ricardo, que guarda rancores sobre o término de seu namoro com Raquel. Ele é convidado para um reencontro, em um cemitério abandonado, chegando lá ele leva a mulher para um passeio pelo lugar tenebroso, para matar o túmulo de sua prima, trançando-a e deixando-a presa para morrer.

A história contém fotos que nos fazem refletir muito, ^{há} partes da história em que parecem virar no resto do livro, chamando a nossa atenção para momentos que ele está com raiva, mas logo eles somem quando ele fica feliz. Os detalhes do ambiente nos dão uma ideia de que ele planeja ^{algo} ruim contra o garoto.

(faltou conectar) Podemos refletir sobre quando fazemos algo que magoa alguém, e ^{podemos} nos lembrar um momento que ^{levamos} a pessoa por toda vida. Daí, devemos ^{nos} desculpar e explicar o que ocorreu para que ela não se sinta mal.

Faltou um fechamento...

Bergue - 27

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO	NOTA 83
ADEQUAÇÃO AO GÊNERO	- Informações básicas (nome do conto, da autora, enredo).	10	10
	- Argumentação e opinião	30	25
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	- Coesão (retomadas anafóricas e catafóricas)	30	20
	- Paragrafação	10	10
USO DA LÍNGUA PADRÃO	- Tempo verbal	10	10
	- Uso de conectores	10	8

ANEXO L - Exemplo resenha – grupo 3

Camila Gonçalves

9º D

ne 05

16/09/15

Venha Ver o pôr-do-sol

"Venha ver o pôr-do-sol" é um conto escrito pela Lygia Fagundes que relata ~~uma~~ um amor que não aconteceu. Raquel e Ricardo são personagens que falam de Amor e Ódio. Esse conto mostra ~~de~~ um casal de amigos em que um deles acabou se apaixonando, porém a outra pessoa não correspondia esse amor. O tempo passou, foram crescendo e se afastaram. Ricardo pediu um reencontro, só que ela estava com outra pessoa, mesmo assim se encontraram. A intensidade dele era diferente não apenas um reencontro, ele queria se vingar, pelo tanto que ele amava-a e ela não respondia isso. E acabou se vingando dela. Eles se encontraram num lugar abandonado, onde o maluco já tomava conta do local. Ali o genitor começou a contar mentiras à moça, apenas para a ganhar acreditar nele, Ricardo inventou uma história para Raquel poder entrar dentro da tumba abandonada. Raquel muito inocente, entrou e ali ele se vingou dela, lançou-a dentro do túmulo velho e abandonado.

Enredo

Podemos ver todo o cuidado da autora de não narrar a sentença logo no começo, ela vai revelando a história aos poucos, assim o conto se torna mais interessante de se ler. É o que vemos que Amor pode se tornar em Beiva, como relata o conto.

Princípio

Camila Gonçalves - 5

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO	NOTA 65,
ADEQUAÇÃO AO GÊNERO	- Informações básicas (nome do conto, da autora, enredo).	10	10
	- Argumentação e opinião	30	10
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	- Coesão (retomadas anafóricas e catafóricas)	30	20
	- Paragrafação	10	5
USO DA LÍNGUA PADRÃO	- Tempo verbal	10	10
	- Uso de conectores	10	10

ANEXO M - Exemplo resenha - grupo 4

WESLEY VIANA Nº 31

aque?

~~É~~ Era um conto, falando sobre um relacionamento pelo um monte louco, fala de um homem que falou a esposa para um passeio de despedida, o texto falou que isso representa a morte mesmo possível. ↳ informal

Conector
masculino

É o homem leva a esposa ao cemitério abandonado que se encontra vizinho a uma mata totaliz, com a abertura das ruas, então Raquel tirou um cigarro e trouxe e ela comentou Ricardo, eu te amo e saltou um grito, eu estremeço e espasmo, foi como se fosse meu filho, eu sei que estou meus mortos, Raquel e foram admitiu o amor pela esposa morta, a Raquel mesmo desconfiar vai com ele até o funeral da família e Ricardo trouxe ela e ela gritou e o luto sentiu na pele a alegria ao ver trazendo.

* Não há uso de conectores, opiniões, sequência lógica de ideias e organização nesse texto.

* Mistura de tempos verbais

Wesley - 31

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO	NOTA 38 //
ADEQUAÇÃO AO GÊNERO	- Informações básicas (nome do conto, da autora, enredo).	10	5
	- Argumentação e opinião	30	5
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	- Coesão (retomadas anafóricas e catafóricas)	30	10
	- Paragrafação	10	5
USO DA LÍNGUA PADRÃO	- Tempo verbal	10	5
	- Uso de conectores	10	8