



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL - PROFLETRAS**

ALICE XAVIER DA SILVA

**O GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA CONSTRUÇÃO DO
SENTIDO DO TEXTO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ARAGUAÍNA-TO
2021**

ALICE XAVIER DA SILVA

O GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador:
Prof. Dr. João de Deus Leite.

ARAGUAÍNA/TO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S586g SILVA, ALICE XAVIER DA .
O GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO PARA O 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL . / ALICE XAVIER DA SILVA. – Araguaína, TO, 2021.
110 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2021.
- Orientador: João de Deus Leite
1. Sequência Didática. 2. Conto. 3. Produção textual. 4. Construção do
Sentido. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

FOLHA DE APROVAÇÃO

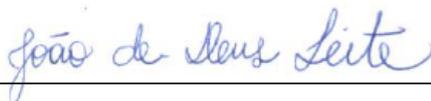
ALICE XAVIER DA SILVA

O GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 10/02/2021

Banca Examinadora:



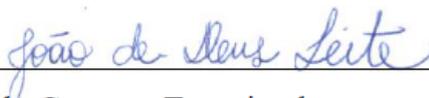
Prof. Dr. João de Deus Leite – Orientador – UFT



Ana Claudia Castiglioni – Examinadora interna – UFT



Antonio Círio da Silva Neto – Examinador externo – UEMA



Vilma Aparecida Gomes – Examinador externo – ESEBA/UFU

Aos meus pais, por perceberem que, através da Educação, poderíamos ter uma vida melhor e ajudá-los a tornar nossos sonhos possíveis também. Por suas escolhas ousadas em apostar em mim e nos outros filhos, embora as ideias da época fossem a valorização do trabalho, acreditaram numa vida melhor por meio do estudo. Aos professores que seguem incansáveis na batalha de nos abrir os horizontes ao conhecimento científico, acadêmico, nos apoiando e incentivando.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso Pai criador, minha eterna gratidão pela oportunidade de cursar uma pós-graduação, feito memorável na minha carreira estudantil.

Aos meus pais, Afonso e Maria por me incentivarem a nunca desistir dos meus sonhos e a apostar no meu potencial. A todos os meus irmãos, (11), pelo apoio e compreensão ao longo do curso, às minhas sobrinhas Rayssa, Railane e Raíres pela hospedagem nas idas e vindas da formação.

Aos meus filhos Aline e Sebastião, pela paciência e compreensão das ausências, por depositar em mim tamanha confiança e admiração por encarar essa jornada.

Ao magnífico e abençoado professor Dr. João de Deus Leite, meu orientador, pela brilhante humildade em me aceitar como orientanda, pelo seu zelo e preocupação em todos os momentos do nosso percurso. Seguirei grata eternamente. Obrigada!

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Tocantins– Câmpus de Araguaína, pelos ensinamentos e contribuição com a nossa formação profissional.

À professora Selma Abdalla da Universidade Federal do Tocantins (UFT), pela bela acolhida que nos propiciou, tão natural, como se fôssemos seus alunos há muito tempo. Obrigada pela atenção e carinho maternal.

À Prof^aDr^a. Luiza Helena Oliveira da Silva, coordenadora do PROFLETRAS/ na Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Campus de Araguaína, pela agilidade em nos atender e resolver as questões atinentes ao Curso.

À Alexandra Bezerra de Sousa, secretária do PROFLETRAS/UFT, pelo tratamento cordial e gentil, por sua pontualidade em nos atender.

Às minhas colegas de turma do PROFLETRAS de Araguaína - TO, pela união, carinho e preocupação que nos uniu desde o primeiro encontro e que essa amizade seguirá ao longo de nossas vidas.

À equipe gestora da escola Municipal Maria Evangelista de Sousa, em especial à Kaliny Lago Silva e José Augusto, às coordenadoras pedagógicas, por incentivar a nossa formação e compreender a nossa busca por melhorias na Educação.

Às minhas amigas e colegas de profissão, professora Cleonice Pereira, Rejane Garcia e Fátima Pereira pela força e encorajamento nos momentos das idas e vindas para Araguaína.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa, muito obrigada, à Gislaine de Paula e Angelita Fontenele.

*“Viver, e não ter a vergonha de ser feliz,
cantar e cantar e cantar a beleza de ser um
eterno aprendiz...”*

(Gonzaguinha, 1982)

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos uma incursão teórico-metodológica ancorada em nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (Proletras). Temos como objetivo geral: dimensionar e elaborar uma sequência didática de gênero em que os alunos sejam levados a construir sentidos no e pelo texto (conto), utilizando os critérios da textualidade vinculados à sua função social nos processos de leitura e produção textuais. Para a consecução do objetivo proposto, elaboramos uma sequência didática centrada nos processos de leitura, de escrita e de análise linguística a partir do gênero textual conto literário. A sequência está de acordo com as orientações circunscritas nos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclo (1998) e na Base Nacional Comum Curricular. Como arcabouço teórico, filiamos-nos em estudos sobre os gêneros textuais na perspectiva de Marcuschi (2008), na esteira de Bakhtin (2016), de Koch (2011, 2018), de Koch e Elias (2018), de Koch e Travaglia (2011). Sobre o conto, quanto às características estruturais, tipos e uso de linguagens, nos referendamos nas teorizações de Faria (2010), de Oliveira (2008), de Cosson (2018). Embasados no recorte teórico apresentado, utilizamos a pesquisa ação como metodologia do trabalho para que possa contribuir na nossa própria prática e nas dos professores que necessitarem absorver esta proposta no seu trabalho pedagógico. Elaboramos a sequência didática seguindo a teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para contribuir no processo de construção do sentido do texto por meio do processo de leitura, de escrita e de análise linguística e sua função social, na proposta de produção do gênero conto literário em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Imperatriz, do estado do Maranhão. A nossa metodologia consta da sequência didática que segue todas as etapas esquematizadas pelos autores desde a apresentação da situação inicial, quando a turma tem seu primeiro contato com o gênero e suas práticas discursivas, proposta para produzir o primeiro conto literário. A sequência ainda contempla os três módulos: o primeiro contemplou o conteúdo temático, e sua relevância social, o segundo propõe um estudo sobre os elementos composicionais do gênero conto e sua importância no plano global do texto. E, para finalizarmos, há uma proposta para os alunos produzirem outro conto, colocando em prática os conhecimentos e/ou aprendizagens adquiridas ao longo do processo.

Palavras-chave: Sequência Didática. Conto. Produção textual.

ABSTRACT

In this dissertation, we present a theoretical-methodological incursion anchored in our Master's research, developed within the scope of the Professional Master's in Modern Languages (Profletras). We have as general objective: dimensioning and elaborating a didactic sequence of textual genres in which the students are led to construct meanings in and through the text (short stories), using the criteria of textuality linked to their social function in the processes of reading and textual production. In order to achieve the proposed objective, we developed a didactic sequence centered on the processes of reading, writing and linguistic analysis based on the short story textual genre. The sequence is in accordance with the circumscribed guidelines in the "PCN" - Curriculum Parameters for Portuguese Language of the third and fourth cycle (1998) and in the "BNCC" - National Common Curricular Base. As a theoretical framework, we joined studies on textual genres from the perspective of Marcuschi (2008), following Bakhtin (2016), Koch (2011, 2018), Koch and Elias (2018), Koch and Travaglia (2011). Relating to the short story genre, in regard to the structural characteristics, types and language use, we refer to the theories of Faria (2010), Oliveira (2008), Cosson (2018). Based on the theoretical framework presented, we use action research as a work methodology so that it can contribute to our own practice and to the ones of teachers who need to absorb this proposal in their pedagogical work. We elaborated the didactic sequence following the theory of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) to contribute in the process of construction of the meaning of the text through the process of reading, writing and linguistic analysis and its social function, in the production proposal of short stories by 9th graders of an elementary school in the Imperatriz city, in the Maranhão state. Our methodology consists of the didactic sequence that follows all the steps outlined by the authors since the presentation of the initial situation, when the class has its first contact with the textual genre and its discursive practices, aimed to produce the first literary short story. The sequence also contemplates the three modules: the first one contemplated the thematic content, and its social relevance, the second proposes a study on the compositional elements of the short stories and its importance in the global plan of the text. And finally, there is a proposal for students to produce another story, putting into practice the knowledge and / or learning acquired throughout the process.

Keywords: Didactic Sequence. Short story. Text production

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MA	Maranhão
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
TCF	Trabalho de Conclusão Final
TO	Tocantins
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFT	Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação das habilidades de leitura literária de conto na BNCC e no DCTM	69
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática	78
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O GÊNERO TEXTUAL CONTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
2.1 Considerações iniciais	22
2.2 Do conceito de conto	23
2.3 Dos tipos de Contos	28
2.4 Do Conto em cena: A violência simbólica	31
3. PERCURSO TEÓRICO	39
3.1 Considerações iniciais	39
3.2 Concepções de língua e de linguagem	39
3.3 Da fala para escrita	46
3.4 Textualidade e texto	50
3.5 A leitura do texto literário: interpretação e produção de contos	58
4. OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	64
4.1 Considerações iniciais	64
4.2 Parâmetros Curriculares nacionais	64
4.3 BNCC e o campo artístico-literário	65
4.4 A BNCC no Currículo do Maranhão: leitura literária do conto	67
5. PERCURSO METODOLÓGICO: EXPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA, DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA A SER PESQUISADA,	72
5.1 Considerações iniciais	72
5.2 Tipo de pesquisa	72
5.3 Caracterização da turma e escola onde seria feita a pesquisada	74
6. ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA PARA EXECUÇÃO, ANÁLISE E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.	78
6.1 Descrição da sequência didática	78
6.2 Apresentação da situação: primeiro contato com o gênero conto	78
<i>6.2.1 Reconhecendo as características do gênero conto</i>	87
6.3 Produção inicial: escrevendo seu primeiro conto	93
<i>6.3.1 Módulo I</i>	94
<i>6.3.2 Módulo II</i>	97
6.4 Módulo III: Produção final e reescrita	101
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105

1. INTRODUÇÃO

A Educação escolar foi na minha vida a materialização das concepções teóricas que expressam o poder de transformação pessoal e social que a educação tem. Quando eu ainda nem tinha ciência do quanto a educação escolar era um importante fenômeno de desenvolvimento humano, meu pai, um homem pobre, lavrador, sem escolaridade, membro importante de uma família com doze filhos, idealizou na educação a perspectiva de vida dos filhos. Foi a partir da educação escolar que meus pais não tiveram, que o meu pai projetou nossas vidas. A visão que meu pai tem da educação colocou a escola como prioridade para nós, seus filhos. O tempo e o espaço tornavam meu pai um visionário, visto que na época e no contexto social que vivíamos, escola era instituição para pessoas que tinham condições, famílias pobres e com muitos filhos o projeto de vida era todos trabalharem para subsistência da família. A leitura e o saber matemático são para o meu pai nossa maior conquista. Meu pai sempre foi um visionário.

A escola foi o espaço de aprendizagem que desenvolveu em mim uma das competências mais importantes e significativas. A competência leitora. A aprendizagem da leitura na infância aconteceu a partir da identificação e transcrição fonética do signo linguístico, nos moldes da educação tradicional, um pouco distante dos princípios de Paulo Freire, que revela que: *Ensinar exige rigorosidade metódica*: O docente necessita ensinar aquilo que vive, o que lhe é próximo e próximo dos estudantes para que se tenha uma visão crítica acerca do objeto/fenômeno estudado. *Ensinar exige pesquisa*: Novamente são duas ações indissociáveis. Para ensinar, é necessário pesquisa, busca, indagações. Já a pesquisa serve para comprovar, constatar, indagar o que está sendo ensinado, gerando, portanto, o aprendizado. *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*: Freire reforça a ideia de que os saberes ensinados devem ter relação com a vida dos estudantes, fazendo com que esses educandos tenham uma visão crítica da sociedade em que vivem. *Ensinar exige criticidade*: Defende a ideia de superação em contraponto à ruptura, da curiosidade ingênua. A curiosidade é essencial, pois é ela que move a criatividade. *Ensinar exige estética e ética*: Defende que, a experiência educativa não pode ser meramente técnica, deve aprofundar-se no seu caráter formador, observando e respeitando a natureza do educando. *Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo*: O professor ensina, também, pelo exemplo. De nada adianta dizer-se crítico e ao mesmo tempo exigir passividade dos estudantes. *Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação*: Necessita-se que um professor exerça a democracia de fato, não segregando ou discriminando pessoas, devido suas particularidades características. Deve-se, no entanto, dialogar com os estudantes, interagir e

discutir, e não polemizando. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: O professor deve possuir uma postura de constante auto avaliação crítica, buscando melhorar aula a aula. A raiva que surge de alguns momentos, a respeito de alguns assuntos, se for bem direcionada, pode ser construtiva, contudo, deve-se tomar o devido cuidado para que não se transforme em odiosidade. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural: Corresponde à atitude do professor frente, tanto a assuntos polêmicos quanto ao comportamento dos estudantes. Debate também a influência do espaço vivido no cotidiano para a formação do caráter dos estudantes.

Sendo alfabetizada numa escola comunitária de chão batido localizada no interior do Maranhão, em 1980, período em que os Parâmetros Curriculares (PCN) que nortearam o ensino público brasileiro a partir de 1998, ainda não estavam em ação, e não havia políticas públicas educacionais do livro didático com distribuição gratuita para os alunos, pois o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como o conhecemos hoje tinha outro formato e apenas os professores recebiam os exemplares dos livros para seu trabalho em sala de aula e foi nesse contexto que me inseria, e que por esses e outros motivos apontados, incluindo o uso da carta de ABC, como único instrumento pedagógico usado para a minha alfabetização e alguns recortes de revistas trazidos pelo professor para a escola, que aprendi a ler.

Mas, ainda assim, essa alfabetização me possibilitou uma autonomia que me diferenciava e, de certo modo, me tornava socialmente importante no universo marcado por adultos analfabetos. Na infância eu conseguia ler rótulos de embalagem, itinerários de ônibus, nomes de estabelecimentos, logradouros, bilhetes e em razão da época, romances. Além de outros. Desde o início, o desenvolvimento da competência da leitura produziu o sentimento de pertencimento ao mundo marcado pela linguagem escrita, uma autoafirmação nos espaços sociais e, com isso, maior exercício de cidadania.

O contato com o texto literário, no antigo segundo grau, nas leituras das recomendadas obras literárias brasileiras ampliou minhas práticas de leituras exigidas pela vida cotidiana ao criar situações didáticas em que a leitura era permeada por formulações e racionalizações mais complexas. O certo é que a leitura do texto literário me ajudou a perceber que o mundo é amplo e complexo e a conhecer a mim mesma dentro dessa amplitude do mundo. Nessa perspectiva reconhece-se que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1994, p.16 citado por BREVES FILHO, 2004, p.20).

Com o objetivo de realizar uma pesquisa sobre nossa atividade pedagógica, enquanto docente de Língua Portuguesa na Educação Básica, para a conclusão do Mestrado Profissional

em Letras-PROFLETRAS, passamos a relatar nosso percurso de formação como professora, e a nossa experiência no exercício da docência. Essa incursão será necessária para ressaltar o problema de pesquisa que elegemos para este trabalho.

Morando numa pequena cidade do interior do Maranhão chamada Pedreiras, cuja atividade econômica principal e fonte de renda é o comércio e a agricultura de subsistência fomos crescendo acompanhando o trabalho árduo dos nossos pais na plantação de alimentos, colheita e na quebra do coco babaçu, pois eles permaneciam durante a semana no interior à cerca de 18 km da sede do município, e no final de semana retornavam para Pedreiras trazendo os alimentos básicos para nosso consumo e também para a venda. Sou a penúltima filha de um total de doze (12). Meu pai trabalhava na roça e minha mãe ficava na cidade onde lavava roupas e fazia cuscuz para vender e assegurar o nosso sustento básico. E foi nessa perspectiva de ter uma vida melhor e com menos escassez, que meu pai idealizou a nossa vida a partir da educação que a ele e a minha mãe foram negados. Concluí meu ensino fundamental e ensino médio todos em escolas públicas, cursei o magistério, ensino de formação para professores, sendo 1992 o ano de conclusão.

Ao término do 2º grau, como era denominado naquela época, eu já trabalhava como manicure e fazia tranças (penteados), para que pudesse ajudar minha família como também comprar as minhas vestimentas, artigos de higiene e de uso pessoal. Em agosto de 1993 consegui por intermédio de uma cliente, um contrato para ministrar aulas de História numa escola da rede municipal de Pedreiras, no turno noturno essa foi a minha 1ª experiência com a docência, lembro não ter sido muito positiva, mas era o que tinha para o momento, e foi o que me propus a continuar fazendo. Em 1994, fui chamada para trabalhar em mais 02 (duas) escolas no Colégio Batista Eleutério Rocha, para ministrar aulas dos componentes curriculares História e Arte, e outro convite veio da escola da rede municipal para o turno vespertino com a disciplina de Língua Portuguesa. A partir dessa experiência com a LP, comecei a me apaixonar pelo estudo do nosso Vernáculo e no final de 1994 houve o 2º seletivo do Programa de Capacitação de Docentes – PROCAD oferecido nesse período pelo governo do Estado para professores da rede municipal e estadual, e como eu já atuava na rede, pude inscrever-me e para minha felicidade fui aprovada para o curso de Letras.

O Programa de Capacitação de Docentes – PROCAD ocorria nos períodos de férias compreendidos entre os meses de janeiro a março, e entre julho e agosto, com a duração de 04 anos. Iniciei meus estudos em 1995 no mesmo ano em que também fui aprovada e classificada no concurso público da SEDUC-MA assumindo o cargo de professor nível I da rede estadual do MA. Nessa época eu morava em Pedreiras e o PROCAD era oferecido pela UEMA- CESB

-Centro de Estudos Superiores de Bacabal, há cerca de 120 km da minha cidade natal, e a cidade do concurso onde iria exercer a minha docência seria há cerca de 600 km, em Imperatriz. E foi assim que embarquei nesta jornada chamada Educação Básica, entre os anos de 1995 a 1999 para a conclusão da minha graduação. Durante esse período, engravidei 03 vezes e como mãe solo, realizava esse trajeto de Pedreiras à Bacabal e de Bacabal à Imperatriz de uma maneira muito espinhosa até a conclusão do curso de Letras em 1999.

Por ser mãe solteira, e não residir na mesma cidade que meus pais, e por não haver nenhum incentivo por parte da coordenação da escola e dos colegas de trabalho, acerbada continuidade dos estudos, permaneci apenas com a graduação, porém nutrindo o sonho de fazer uma pós-graduação, no entanto com o exercício da maternidade e a dedicação ao trabalho, com as cargas horárias excessivas ministrando aulas nos 03 (três) turnos, tendo que dar conta do sustento da família composta por mim e meus 02 filhos, fui postergando o sonho de fazer uma pós-graduação e meu aperfeiçoamento profissional.

Em 2004 realizei outro concurso pela Seduc-MA e consegui mais uma matrícula no estado, porém o desejo de me especializar em uma área que pudesse contribuir na melhoria do meu trabalho em sala de aula, especificamente na prática de linguagens, nas produções textuais dos meus alunos, era muito grande e fui mantendo o foco no trabalho, me dedicando apenas à docência e deixando adormecer o sonho do prosseguimento dos estudos. E, apenas em 2016, com meus filhos já maiores de idade, fui incentivada a realizar o seletivo para o Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS na UFT Campus Cimba, onde participei do seletivo, mas não fui aprovada. Não realizei o seletivo em 2017, e finalmente em 2018, inscrevi-me e fui aprovada e selecionada, ingressando na turma de 2019 em Araguaína, no Campus Cimba, o melhor do Tocantins, e que conta para isso, com o melhor time de professores doutores e pós-doutores do Brasil. Continuo na docência, na educação básica já com 25 anos de trabalho prestados, porém com o mesmo desejo de aprender teorias alinhadas à minha prática quanto à leitura e à produção dos gêneros textuais em sala de aula que foi o que me trouxe até aqui e optando por aperfeiçoar as práticas desenvolvidas em sala de aula, desenvolvi um projeto de pesquisa que sempre me inquietou, a dificuldade dos alunos no processo de leitura e de produção de sentido dos textos produzidos por eles.

Na leitura das produções textuais escritas dos nossos alunos, temos dificuldades em observar o sentido que eles atribuem ao texto e como organizar o plano global juntamente com seus elementos composicionais, bem como a relevância social e histórica dos temas escolhidos para leitura, análise e produção dos textos.

Sabemos que a representação do mundo de forma escrita é um fenômeno democrático ao passo que existe em todos os ambientes e pertencentes a todos os sujeitos. Mas uma análise dos diferentes contextos que constituem a sociedade revela que de modo específico a ausência da capacidade leitora pode ser considerada um significativo elemento de exclusão social, haja vista que o saber ler não existe da mesma forma em todos os indivíduos e em todos os espaços.

Existem contextos em que os sujeitos sem escolaridade vivem à margem da sociedade letrada e por essa razão têm a cidadania comprometida, os espaços de participações sociais reduzidos, a sobrevivência das pessoas que vivem nesse contexto é algo difícil. A globalização e o avanço tecnológico tornaram ainda mais difícil a realidade de pessoas analfabetas. Existem ainda contextos em que as pessoas têm escolaridade, têm a capacidade leitora desenvolvida, mas não o suficiente para compreender e interpretar textos e realidades mais complexas, mensagens subentendidas, formulações, abstrações e racionalizações mais profundas e amplas. Realidade que caracteriza o analfabetismo funcional, termo usado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita como acontecimentos pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes posto em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à "sobrevivência" nas sociedades industriais (RIBEIRO, 2020).

Uma perspectiva que reconhece a leitura como fenômeno intrínseco ao desenvolvimento da sociedade e sua ausência como fator de exclusão, por comprometer o exercício de cidadania, direciona as atenções aos resultados do ensino e aprendizagem da leitura apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) referente ao ano de 2017. Isso porque os resultados apresentados revelam que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa (BRASIL, 2020). No ensino Fundamental os resultados são animadores, visto que indicam avanços no desempenho da Língua Portuguesa. O conhecimento dos estudantes brasileiros apresenta nível 4 de proficiência média, o primeiro nível do conjunto de padrões considerados básicos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Chama atenção os resultados apresentados pelo 9º ano do Ensino Fundamental, pois embora indicam avanços, o nível de proficiência apresentados pelos alunos dessa etapa é considerado insuficiente pelo MEC, isso porque os estudantes do 9º ano apresentaram nível 3

de proficiência média em língua Portuguesa, e a Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é dividida entre os níveis 0 e 9 (BRASIL, 2020).

As distâncias existentes entre as potencialidades de desenvolvimentos de competências e habilidades humanas e sociais produzidas pelo ensino e aprendizagem da leitura e da literatura e a realidade concreta do contexto escolar que produzem resultados insatisfatórios e preocupantes justificam e autenticam a importância deste estudo que aborda o ensino e aprendizagem da leitura e produção textual a partir da literatura, precisamente a partir do conto gênero textual que apresenta significativas contribuições para o desenvolvimento das competências de compreensão e interpretação textual.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é dimensionar e elaborar uma sequência didática de gênero estruturada segundo os princípios metodológicos de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), em que os alunos sejam levados a construir sentidos no e pelo texto (conto) com a intenção de colaborar para a superação dos desafios existentes no ensino e aprendizagem da leitura e produção textual, portanto, o estudo tem como objeto o gênero textual “Conto” e a questão da pesquisa consiste em analisar e problematizar como os alunos participantes da pesquisa constroem os sentidos no e pelo texto (conto) utilizando os fatores de textualidade, vinculados à sua função social no ensino e aprendizagem da leitura e produção textuais, no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal da cidade de Imperatriz - MA. O estudo tem como objetivos específicos:

- i) Reforçar a formação leitora do aluno por meio do gênero conto, como nos orienta os documentos oficiais BNCC e DCTM;
- ii) Discutir a partir do texto literário conto, cenas da violência simbólica que ocorre com meninas e mulheres no Brasil;
- iii) Promover uma reflexão sobre o ensino aprendizagem do gênero textual conto através da leitura e práticas de análises linguísticas e produção textual para que o aluno compreenda o sentido do texto, seus constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos.

Apresentando os objetivos, as questões e as hipóteses apontadas, buscamos suporte teórico realizando um estudo acerca do gênero textual conto nas abordagens de Vanilda Salton Köch (2015), Maria Alice Faria (2010), Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2008), Heloísa Prieto (2003), Moacyr Scliar (2003) em seguida analisamos o gênero textual nos documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) e (DCTM) (2019) dando destaque ao ensino e suas habilidades de leitura literária, fazendo comparações a partir dos dois documentos. Conceitos sobre os gêneros textuais e segundo a teoria de Luiz Antônio

Marcuschi(2008), na abordagem bakhtiniana (2016), nas perspectivas de ensino da narrativa de Joaquim Dolz, Michéle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Neste trabalho usaremos a terminologia usada por Marcuschi (2008) gênero textual e a usada por Mikhail Bakhtin (2016) denominada “gêneros discursivos”.

Cabe ressaltar que o estudo dos gêneros textuais teve maior atenção a partir do trabalho de Mikhail Bakhtin e seu círculo, sendo considerado como referência para a pesquisa sobre gêneros até os dias atuais. Antes deste pesquisador, os estudos se concentravam na área da retórica, gramática e literatura sem, no entanto, a devida preocupação com a “natureza linguística do enunciado” (Bakhtin, 2000, p.280). Na nossa proposta de trabalho com o gênero textual conto literário aqui apresentado destacamos como também colaboradores nos estudos sobre gêneros: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Luiz Antônio Marcuschi, entre outros. Vejamos a seguir a abordagem sobre os gêneros textuais feita por Marcuschi.

Marcuschi (2008, p.149) apresenta sua definição de Gêneros Textuais, que, em suma, mostra-os como “formas de ação social”. Mas, como este autor mesmo coloca, a definição formal dos Gêneros é algo muito difícil. É quando ele propõe que dependendo do sentido em que se observa, os Gêneros Textuais podem ser: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica. Marcuschi (2008) sugere esse ponto de vista abrangente baseado no fato de que os Gêneros Textuais são entidades sócio-discursivas imprescindíveis a qualquer situação comunicativa, seja ela escrita ou verbal. De acordo com esse autor, é impossível não se expressar através de textos. Os Gêneros Textuais se configuram como textos sócio comunicativos utilizados no dia a dia. Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se dizer que toda comunicação ocorre por meio de Gêneros textuais.

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p.22)

Encontra-se em Bakhtin (2000), que o ser humano em quaisquer de suas atividades vai servir-se da língua e a partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos de cada atividade, realizará enunciados linguísticos de maneiras diversas. As esferas de atividade humana (esferas sociais de comunicação ou ainda, esferas comunicativas) são variadas e, para cada uma delas, tem-se condições comunicativas suscitadas para atender a necessidade do ser humano de expressar-se. É importante esclarecer que as esferas mencionadas se caracterizam

como formas de organização e distribuição dos diferentes papéis e lugares sociais nas instituições e situações em que se produzem os discursos. As condições comunicativas das esferas sociais (científica, ideológica, oficial, cotidiana, etc) produzem seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p.279), a estes, Bakhtin (2000) chama de gêneros do discurso ou discursivos. Para este autor, os gêneros do discurso materializam a língua. A língua, por sua vez, está vinculada à vida. Os gêneros portam-se, então, como entre a língua e a vida. Os gêneros discursivos estão presentes em todos os atos de comunicação feitos por meio da fala ou da escrita. É que se observa em Bakhtin (2000, p.279) quando este autor aponta que a utilização da língua se dá através de enunciados pertencentes a uma esfera da atividade humana e que reflete os objetivos comunicativos dessas esferas, os gêneros são os tipos, as formas como os enunciados são utilizados.

Outros teóricos, com trabalhos dedicados ao gênero estudado, ao seu plano global e ao uso da linguagem, da trajetória da Linguística textual com Ingedore G. Villaça Koch (2008), Rildo Cosson abordando o texto literário. Maria da Graça Costa Val (2006) sobre a textualidade e o texto, Irlandé Antunes (2010) sobre a análise de textos. Pierre Bourdieu (1989) sobre os sistemas de poder e dominação simbólicos.

A proposta de trabalho aqui exposta, foi elaborada a partir de uma sequência didática, baseada no método da pesquisa -ação, para que possamos analisar a nossa prática pedagógica de maneira crítica e reflexiva. O resultado das análises da problemática proposta e do resultado das reflexões está organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo apresentamos o arcabouço teórico com as ancoragens relevantes para a estruturação da pesquisa e está subdividido em três seções, na primeira, abordaremos vários conceitos atribuídos ao gênero textual conto, na segunda os tipos de contos e na terceira seção apresentamos o conto em cena, enfocando a violência simbólica a partir dos textos escolhidos para a pesquisa.

O segundo capítulo retoma a abordagem do campo teórico, com quatro seções, onde apresentamos conceitos sobre as concepções de Língua e de Linguagem apoiados na perspectiva de Marcuschi (2008) sobre os gêneros textuais, Bakhtin (2016) sobre os gêneros do discurso ou gêneros discursivos utilizando uma Sequência didática seguindo a teoria de Dolz , Noverraz e Schneuwly(2004), que adotamos nessa pesquisa, a relação do texto falado com o escrito, os fatores de textualidade e texto, e por fim, a importância do texto literário no contexto do ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental

O terceiro capítulo apresenta três seções, a primeira, traz a abordagem do gênero textual conto nos documentos oficiais iniciando uma incursão pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a segunda seção apresenta a Base Nacional Curricular Comum a(BNCC) focando no campo artístico- literário, e na terceira seção apresentamos um quadro comparativo da BNCC e dos Documentos Curriculares do Território Maranhense (DCTM).

O quarto capítulo faz referência aos procedimentos propostos para a realização da sequência didática para realizar a pesquisa e posteriormente analisar o problema em foco. Primeiramente, apresentamos os métodos usados na consecução dos objetivos propostos; o contexto em que será desenvolvida esta pesquisa, como também os participantes nela envolvidos; a descrição da sequência didática planejada e a proposta para as aulas a serem executadas.

Terminamos o trabalho com as considerações finais destacando as contribuições teóricas e pedagógicas do ensino/aprendizagem durante estes dois anos, assim como as contribuições relacionadas às práticas de leitura e produção escrita do gênero textual conto oportunizada na proposta de sequência didática que elaboramos e que inclusive pode ser disponibilizada para experiência de outros professores, haja visto a pesquisa não ter sido desenvolvida.

2. O GÊNERO TEXTUAL CONTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 Considerações iniciais

Este capítulo apresenta alguns pressupostos teóricos que embasam a nossa pesquisa, cujo objetivo é analisar e problematizar como os alunos constroem os sentidos no e pelo texto

(conto) utilizando os fatores de textualidade vinculados à sua função social no processo de ensino e aprendizagem da leitura e produção textuais no 9º ano do Ensino Fundamental. Considerando nosso enfoque, o organizamos em quatro seções. Na primeira abordamos e discutimos alguns conceitos do gênero conto, fazendo uma referência aos seus elementos composicionais e sua importância no plano global do texto. Na segunda seção, apresentaremos os tipos de contos mais conhecidos e estudados nas esferas cotidiana e educacional. Na terceira seção, apresentamos definições da temática do gênero textual focado, o conto abordando sua relevância social e seu papel na denúncia da violência simbólica contra meninas e mulheres.

2.2 Do conceito de conto

O objetivo desta seção é apresentar e discutir os conceitos designados ao conto tomado por gênero discursivo na esteira de Mikhail Bakhtin (2016), por meio de estudos realizados por Maria Alice Faria (2010), por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2008), Raimundo Magalhães Júnior (1972) Vanilda Salton Köche (2015) entre outros. Nosso propósito é estabelecer uma relação entre as ideias apresentadas pelos teóricos citados, em relação a algumas práticas discursivas do conto.

Sabemos que todos os setores da atividade humana estão interligados pelo uso da linguagem, condição para a nossa existência, e no campo ou esfera educacional fazemos usos da língua oral e escrita de formas diferenciadas, ou seja, mantendo a unidade da língua, porém de forma individualizada, neste sentido, Bakhtin (2011, p.261) define que “o emprego da língua é efetivado por meio de enunciados (orais e escritos)”. De acordo com essa definição bakhtiniana os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional.

Para Bakhtin (2011, p, 267) “As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças do gênero do discurso”. Por apresentarmos uma proposta para o trabalho com contos literário julgamos conveniente destacar que Bakhtin (2011, p. 268) afirma que:

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literário, publicístico, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc). (BAKHTIN, 2011, p. 268)

Nesse sentido, o nosso trabalho com o gênero conto vem confirmar o exposto na teoria de Bakhtin, apontando as práticas de leitura e produção textual na perspectiva dos gêneros do discurso a fim de que possa contribuir na construção dos sentidos do conto (literário) por meio dos fatores de textualidade ou critérios para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A percepção do discurso presente em cada conto que selecionamos para a nossa proposta de intervenção constitui-se a “mola” impulsionadora do fazer pedagógico a que nos propomos: ler e analisar a presença ou não da violência simbólica nos contos apresentados, pois acreditamos no que afirma Eni Puccinelli Orlandi (2007, p. 69) “[...] que o silêncio não está apenas entre as palavras. Ele as atravessa.”.

E nessa perspectiva, por meio da leitura dos contos selecionados para a pesquisa aqui proposta, vimos mostrar o retrato da violência simbólica que é muito recorrente na sociedade brasileira, e que tem se multiplicado ainda mais sob a dominação masculina, no modo como é imposta e vivenciada. Violência tal que Bourdieu (2014, p.12) a denomina como: “A violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, mais precisamente, do desconhecimento, ou em última instância do sentimento”.

Bourdieu (2014) ainda destaca o outro viés dessa violência fruto da dominação masculina e acrescenta:

Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de aprender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou maneira de falar), de um estilo de vida (ou maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distinta, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele. (BOURDIEU, 2014, p.12).

Essas nuances da violência simbólica serão apresentadas nos contos que escolhemos para a leitura, análise e produção textual posterior, no conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti essa violência simbólica é latente, e permeia as relações de poder entre os gêneros, onde o poder masculino é bem maior que o feminino. No conto “Para que ninguém a quisesse”, também da Marina, a violência simbólica se inicia de maneira sutil até atingir o seu mais alto grau culminando com a extrema baixa estima da personagem, fazendo com que ela não se sinta como uma mulher, mas um objeto. E fechando os retratos dessa violência trazemos o conto “Maria” de Conceição Evaristo que enfoca o tratamento dado pela sociedade à mulher negra, empregada doméstica e mãe solteira.

Sobre o conto Ferreira (2008, p.17) diz:

[...] que é um texto, portanto conciso e breve que busca, na economia das palavras, denunciar a condição de rapidez a que se encontra submetido. Sua dimensão de complexidade se dá na profundidade do que foi dito, provocando uma unidade de efeito, condição basilar de sustentação semântica.

Por sua brevidade o conto consegue apresentar um efeito de sentido e profundidade jamais observado em outros gêneros textuais o autor frisa com propriedade, que na economia das palavras denuncia com rapidez a condição a que se encontra submetido e os contos femininos que abordam a violência simbólica contra meninas e mulheres escolhidos para o nosso trabalho por mais curtos que sejam traz o lugar de fala dos sujeitos envolvidos no discurso e portanto têm uma profundidade marcante chamando a atenção dos alunos e da sociedade para um tema tão simples e comum, porém aterrorizante e que cada vez mais é recorrente entre nós e no período da pandemia da covid-19 em 2020 tem se agravado ainda mais com o isolamento social de meninas e mulheres dentro de seus lares, com maridos as mulheres e com os padrastos, as meninas.

Já na concepção de Júnior (1972),

[...] o conto é uma narrativa linear que não busca aprofundar as características psicológicas das personagens e nem descrever quais foram as motivações para as suas atitudes. Sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial, [...] Exige do autor tratamento diverso, seja dos fatos ou na apresentação dos personagens que o compõem.

Para o autor, o conto é a mais antiga forma literária de ficção, a mais generalizada, que existia até mesmo entre os povos que ainda não tinham o conhecimento da linguagem escrita. Para o autor, o conto por sua característica estrutural, linear, não se detém em detalhes, e destaca seu sentido profundo, que não motivam suas atitudes ao narrar. Júnior, assim como Faria, ressaltam a linearidade do texto narrativo apresentado nesse gênero, com início, meio e fim.

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

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

iii) Desenlace - pode ser feliz ou não. Com um final feliz ocorre a recuperação do equilíbrio. Se infeliz o conflito não é resolvido e o equilíbrio não é recuperado.

Pelo exposto, percebemos que nas nossas aulas de produção textual com o gênero estudado, seguimos à risca a apresentação do autor quanto a síntese da estrutura do conto. Para o aluno do EF é mais significativo ter contato com o texto literário que se inscreve nessa perspectiva, de equilíbrio e desequilíbrio, início meio e fim, final feliz ou infeliz, esse imaginário que remete a contos infantis fazem parte da história de vida de grande parte desses alunos.

Os fatores ou critérios da textualidade explorados aqui são de extrema relevância para a formação do texto. Coesão e coerência são, portanto, dois elementos que associados acionam os mecanismos de efeito de sentido no texto e sem os quais os enunciados jamais seriam textos. E segundo o autor, esses elementos se tornam essenciais por despertar no leitor uma inquietação quanto à situação inicial que ao se intensificar cria uma tensão e que culmina com o desfecho que poderá ter um final feliz ou não, mas que estará carregado de significado, por apresentar um todo coerente.

O conto é um gênero textual narrativo literário de curta duração que apresenta um só conflito, um número limitado de personagens e uma situação condensada e completa. Ele enfatiza apenas o essencial, não se detendo em análises profundas e complexas. Conforme Soares (1997),

Ao invés de representar o desenvolvimento ou corte da vida dos personagens, visando abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo. (SOARES, 1997, p.54)

O que chama mais atenção na colocação da autora é a capacidade desse gênero em expressar o todo, com um mínimo de duração, de personagens e mesmo com uma situação condensada, o conto cumpre seu papel dentro da narrativa. Ou seja, segundo a autora o conto apresenta o registro completo, sem cortes, flagra momentos das personagens e por isso, se assemelha ao gênero textual crônica ao encadear ações do cotidiano. Reforçamos ainda a nossa escolha pelo conto neste trabalho por ministrarmos aulas ao público adolescente, que tem preferência por textos mais curtos, porém densos e complexos. E que para prender a atenção do leitor o contista ao elaborar seu texto precisa instigar a curiosidade e o interesse logo na situação inicial, no primeiro contato com o conto para assim despertar o desejo da continuação da leitura e a descoberta do seu final.

Segundo Coutinho e Souza, (2001, p.515) “o conto é flexível, com infinitas possibilidades não obedecendo às regras fixas.” Os autores retratam o conto como representativo de várias situações simples e que por não obedecer a certas regras fixas quanto à temas e desenvolvimento de ações esse gênero também se destaca por abordar toda a diversidade de ações e as faz de forma estética.

Convém ressaltar que para Massaud Moisés (1978, p.101) embora a sequência de base do conto seja narrativa, também se empregam sequências descritivas quando verbaliza um processo de observação sobre o objeto descrito que poderá ser as personagens, o lugar, etc., como também pode apresentar uma sequência dissertativa; nesta última, o conto se aproxima da fábula ou do epílogo. Na concepção do autor, “o desfecho deve se determinar desde o começo, e não no final”.

Para o autor essa habilidade do contista é que fará toda a diferença quanto ao interesse do leitor pela narrativa. Haja vista que é na introdução e não no desfecho, que o contista deve utilizar todos os recursos linguísticos, estilísticos tanto semântico-sintático, ou seja, todo o enredo, na cena inicial para envolver e despertar o interesse do leitor. Ainda segundo Moisés, podemos comparar a técnica de estruturação do conto com a da fotografia, pois o autor percebe que:

O fotógrafo concentra sua atenção em um ponto, e não na totalidade dos pontos que pretende abranger no visor. Ele focaliza um detalhe, no seu entender, o principal, e capta-lhe os arredores, de modo não só a fixar o que vê, mas também o que não vê. (MOISES,1978 , p.52.)

Nesse sentido o autor ao fazer a comparação destaca uma das características da fotografia, que é o flagrante dos instantes da vida, dos detalhes para o todo, o foco principal assim como o conto que apresenta uma situação inicial e que ao ao seu redor ocorre ou gira o desenvolvimento do enredo, e o seu desfecho, um ponto central e nas extremidades os seus componentes.

Ainda conforme Soares, (1997) o conto é constituído de quatro etapas: **apresentação, complicação, clímax e desfecho;**

Na apresentação da autora, na **1ª** etapa a apresentação do conto, a situação das coisas é estável na complicação **2ª** etapa ocorre a perturbação do estado de coisas inicial provocando tensão e desequilíbrio, na **3ª** etapa o clímax é o momento em que a ação atinge seu ponto crítico, o qual leva a alcançar o desfecho. Na **4ª** etapa: desfecho restabelece o equilíbrio através da

resolução das tensões anteriores. No entanto, vale ressaltar que em alguns contos o leitor precisa imaginar qual será o desfecho, visto que o final fica em aberto.

2.3 Dos tipos de Contos

Nessa seção abordaremos três tipos de contos, i) os populares; ii) os fantásticos e iii) os maravilhosos, traçando um paralelo entre os contos que mantêm a mesma estrutura, mas ressaltando suas diferenças quanto às características temáticas, porém o conto popular ou literário, são os que apresentamos no nosso trabalho de pesquisa.

O conto popular

Na concepção de João Batista Araujo e Oliveira e Juliana Cabral Junqueira de Castro (2008) os contos tradicionais, ou populares, são antigos gêneros literários orais, de origem popular e afirma:

Eles não têm autores, pois surgiram de pessoas comuns e foram contados e recontados muitas vezes por pessoas diversas, em lugares e épocas diferentes. Assim passaram de geração em geração, sempre sofrendo variações que dependiam da linguagem própria de cada época. (OLIVEIRA,2008, p.63)

Na visão do autor o gênero conto fazia parte da tradição oral e por apresentar -se nesse contexto, seus autores não eram identificados, os contos eram recontados de geração a geração, apresentando ainda diferenças quanto à linguagem que variava de acordo com os lugares aonde esse autor se encontrava. Para o autor os contos possuem características humanas universais e, por isso apresenta de modo geral problemas, sonhos e angústias, ambição, inveja, etc. Essa universalidade refere-se também aos temas tratados- a disputa entre fortes e fracos, ricos e pobres, etc.

Segundo Oliveira, (2008) os grandes responsáveis pela transcrição desses contos para a tradição escrita foram:

- Charles **Perrault**: escritor francês do final do século XVII que recolheu da tradição oral muitos contos populares hoje mundialmente conhecidos, como o “Gato de Botas”, “Chapeuzinho Vermelho” e muitos outros.
- Os irmãos **Grimm**: escritores alemães do final do século XVIII, também dedicaram grande parte de sua vida recolhendo histórias nas províncias de seu país, das quais as mais conhecidas são: “O Pequeno Polegar” e “Os Músicos de Bremen”.
- Hans Christian **Andersen**: dinamarquês, viveu na Europa do século XIX e recolheu histórias de tradição oral, compilando-as em vários livros. Os mais famosos contos de

Andersen são: “O Patinho Feio”, “O Soldadinho de Chumbo”, “A Roupas Nova do Imperador” e outros tantos.

Diante do exposto, vimos a longa trajetória desse gênero da sua origem popular oral até os nossos dias já compilados na tradição escrita, que por ser um gênero muito conhecido, como é apresentado pelo autor na sua cronologia, nos sentimos mais confiantes em abordá-lo nas turmas do 9º ano do EF, por sabermos que grande parte desses contos populares, já povoaram e povoam o imaginário dos nossos alunos.

A estrutura usada nesse tipo de conto, segundo Oliveira e Cartro (2008, p. 63/64) é:

Situação inicial: Era uma vez... O conto tradicional apresenta o personagem principal (herói) e o conflito que esse personagem vai viver na história. Por seu caráter universal, os contos tradicionais referem-se a acontecimentos e situações que podem ocorrer nos mais variados locais e épocas [...];

Conflito: os problemas ou dificuldades a serem superados representam o que há em comum entre os povos, especialmente no que se refere às atitudes humanas. Assim o conflito costuma ser relacionado, à ambição e à exploração do homem pelo homem à importância da honestidade, da bondade, enfim, de todas as boas qualidades humanas [...];

Enredo: o personagem do conto tradicional precisa vencer obstáculos e enfrentar situações de perigo para conseguir resolver o conflito.

Tendência à magia: na busca de soluções para resolver o conflito, o personagem esbarra em elementos mágicos, representados por fadas-madrinha, varinha de condão, maçãs envenenadas., etc.

Desfecho: E viveram felizes para sempre... Nos contos tradicionais a resolução do conflito sempre resulta na vitória do bem contra o mal, estabelecendo-se a restauração da tranquilidade, da ordem, da justiça, de uma situação anterior[...] (OLIVEIRA E CARTRO, 2008, p. 63/64)

No conto a “Moça Tecelã” de Marina Colasanti, apresentado na sequência didática desenvolvida para o nosso trabalho, percebemos claramente toda a estrutura elencada por Oliveira, da situação inicial, à tendência de magia, até culminar no desfecho, onde se resolve o conflito e há a restauração da tranquilidade, da uma situação anterior.

Para Oliveira e Castro (2008)

Três fatores contribuíram para garantir o surgimento, divulgação e sobrevivência do conto popular : a necessidade humana de contar uma história, de transmitir sentimentos, valores e opiniões sobre os fatos do dia-a-dia; a linguagem simples, popular, de forma oral e depois em forma escrita, mas que permite o entendimento por todo tipo de pessoas; o tipo de problemas apresentados que são vividos pelas pessoas em todos os tempos e que são sempre resolvidos nos contos de uma forma esperada.(OLIVEIRA E CASTRO, 2008, p. 65).

Para os autores, o conto popular sobreviveu enquanto gênero dada a dinâmica diária dos seres humanos de compartilhar seus sentimentos e opiniões, na tentativa de solucionar seus problemas como são feitos nos contos.

De acordo com Vale (2001) citado por Köche (2015, p.49)” geralmente o conto popular constitui uma variedade de histórias trazidas pelas etnias que compõem o povo de nosso país”. Sendo recolhidos da oralidade, registrados por escrito e, quase sempre publicados em coletâneas.

A situação de produção e recepção desse gênero é informal quando é transmitido pelos contadores, os quais geralmente mantêm com os ouvintes um vínculo de amizade ou parentesco. Conforme Guesse e Volobuef (2008) citados por Köche (2015, p.49)” os contadores valem-se da expressão corporal para subsidiar a fala e encantar os ouvintes. Por sua vez, quando o gênero assume a forma escrita, a situação de produção e recepção passa a ser formal, e os interlocutores são desconhecidos”.

Para os autores, o conto popular apresenta uma variação na produção e recepção relacionada às formas que assumem, quando transmitido por via oral, o contador tende a utilizar uma linguagem mais informal e assumindo a forma escrita essa situação de produção e recepção passa a ser formal. Cabe aqui ressaltar que não se trata da perspectiva da dicotomia estrita abordada por Marcuschi (2007, p.28) “que tem o inconveniente de considerar a fala como lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como lugar da norma e do bom uso da língua.”

Segundo o autor, essa visão deveria ser rejeitada, no entanto percebemos aqui a importância da forma escrita para a compilação e divulgação dos contos na história da humanidade. E sabemos que sem ela as gerações jamais tomariam conhecimento das produções da linguagem essas se perderiam no tempo.

Segundo Machado, (1984) o conto popular estrutura-se em situação inicial, motivo, motivações e resolução dos conflitos ou conclusão. Vejamos:

i) Situação inicial: apresenta as personagens, inseridas num tempo e espaço, vivendo determinada situação. Quase sempre as personagens têm algum problema que resultará no conflito.

ii) Motivo: é a razão do conflito e dos demais problemas presentes no conto. Constitui o elemento mais importante do conto, a partir do qual a narrativa se estrutura.

iii) Motivações: são situações breves vinculadas ao foco da narrativa que conduzem as personagens a efetuarem certa ação. Geralmente sofrem modificações quando as histórias são recontadas.

iv) Resolução dos conflitos ou conclusão: há a volta ao equilíbrio, com a resolução dos conflitos.

O conto fantástico

Segundo Ferreira (1986, p.757), o termo fantástico “1. Só existente na fantasia ou imaginação; fantasmagórico;2.Caprichoso

,extravagante; 3. Incrível, extraordinário, prodigioso: Tem uma inteligência fantástica. 4. Falso, simulado, inventado, fictício; 5.Aquilo que só existe na imaginação.”

O conto maravilhoso

Segundo Ferreira (1986, p.1089), maravilhoso “1. Que maravilha; que causa admiração; surpreendente, espantoso: fenômeno maravilhoso.2. Excelente, primoroso, magnífico. 3. Belo, encantador.4. Aquilo que encerra maravilha, que é extraordinário ou sobrenatural”.

Não iremos nos ater a mais concepções e definições por não configurar como foco da nossa pesquisa este tipo de conto, a nossa proposta é o trabalho com o conto literário, que possui um escritor/autor, [...] “que é um sujeito que se pode identificar e nomear e tem controle relativo de sua produção (Costa, 2020, p. 87). Eis uma possibilidade de análise do contexto de produção, como propões a análise do discurso, um olhar necessário. Portanto, continuaremos apresentando os detalhes do nosso trabalho.

2.4 Do Conto em cena: A violência simbólica

Nesta seção abordaremos alguns conceitos de violência e entre esses o da violência simbólica de Bourdieu, por permear em grande medida o dia a dia de meninas e mulheres maranhenses e brasileiras, especificamente às que estão em situação de vulnerabilidade social. Apresentaremos também os contos selecionados para a prática de leitura e análise linguística do nosso trabalho, para uma turma do 9º ano do EF.

A violência simbólica contra a mulher no gênero textual conto, traz como ponto de partida o presente tópico no qual contextualizamo-nos enquanto professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental desde o ano de 1994, mulher negra e mãe solteira e que muitas vezes nos sentimos violentada silenciosamente frente ao uso de determinados materiais didáticos que têm estado a serviço da perpetuação da desigualdade e da dominação e para contribuir no desmonte dessa violência recortamos quatro contos para propormos a leitura literária que aborde tal violência numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Não sendo uma situação moderna ou simplesmente um problema contemporâneo, a sociedade é permeada por valores e atitudes que pré-determinam atitudes e comportamentos de

grande parte das pessoas, desencadeando, por vezes, violências e dominância sobre certas minorias.

Ao pensarmos em violência é muito comum associarmos-na a atos físicos, no entanto, esse conceito vai muito mais além, uma vez que nos mecanismos estruturais das sociedades normalmente verificam-se comportamentos simbólicos de dominação que também constitui-se como violência. De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1997, p.22):

A violência simbólica consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la. (BOURDIEU, 1997, p.22).

Constatamos assim, que tal violência acontece de certo modo, velada, porém legitimando comportamentos repressores e rotuladores. Confirma a dominância de algumas classes e a diminuta representatividade de outras por meio da linguagem, determinação de comportamentos, religiosidade e crenças, desqualificações e outras violências dos mais variados tipos.

É assim que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Ressaltamos que o importante diploma legal lei 11.340/2006, a Lei Maria da Penha, que tem o condão de prevenir e punir a violência doméstica e familiar, com o intuito de estabelecer mecanismo de proteção às mulheres, ao revelar as diversas formas de violência elenca também a violência simbólica, antes conceituada por Bourdieu. Vejamos:

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:
[...]

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (BRASIL, 2006)

Outro fator importante na referida lei é que ela destaca no caput do artigo 5º situação do gênero (o fato de ser mulher), questão de nossa preocupação: a violência simbólica contra a mulher nos contos, é preponderante para a configuração da violência contra a mulher.

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão **baseada no gênero** que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: (BRASIL, 2006-grifo nosso).

No sentido de enfatizar o que é de fato o que é considerado violência de gênero no Brasil, buscamos um conceito na jurisprudência pátria que esclarece o assunto:

[...] A violência baseada em gênero é uma manifestação da distribuição historicamente desigual de poder nas relações sociais entre homem e mulher, e ocorre sempre que o agressor utiliza a violência como instrumento social de imposição à mulher de um papel social de submissão e obediência, com o especial fim de privá-la de seus direitos sociais, de sua paz, intimidade, liberdade e de seu livre desenvolvimento familiar e afetivo. (TJ/DFT, Terceira Turma Criminal, APR nº 0003137-94.2014.8.07.0012, Redator Desembargador Jesuíno Rissato, J.05.03.2015, DJE 11.03.2015, p.261).

A violência psicológica/simbólica é ainda disciplinada em muitos outros diplomas legais brasileiros, dentre eles as autoras Alice Bianchini, Mariana Bazzo e Silvia Chakian (2020) destacam:

- Perturbação da tranquilidade: art. 65 da lei das contravenções penais
- Constrangimento ilegal: art. 146 do CP
- Ameaça: art. 147 do CP
- Sequestro e cárceres privados: art. 148 do CP
- Lesão por danos à saúde: art. 149, §9º, do CP
- Tortura psicológica, art. 1º, I, alínea “a” e inciso II da lei nº 9.455/1997
- Prática de crime na presença de criança ou adolescente: art. 232 da lei nº 8.069/1990
- Coação do curso do processo, art. 344 do CP

(BIANCHINI, BAZZO e CHAKIAN, 2020, p 75)

Podemos observar e é certo que resulta da luta dos movimentos feministas e em prol dos direitos humanos, que há certo avanço no sentido de inibir a violência contra a mulher, mas quando se trata de violência simbólica muitas vezes imperceptíveis ou aceita como natural pela vítima, eis uma questão que merece reflexão é sobre a qual queremos discutir com a turma de 9º ano através da leitura de contos selecionados para este fim.

Segundo Bianchini, Bazzo e Chakian (2020, p. 75) foi graças à contribuição do movimento de mulheres que a visão sobre a saúde da mulher se desenvolveu, para abranger também outras questões relacionadas às discriminações, desigualdades e violências e “assim

como a violência física, a violência psicológica também pode deixar vestígios, passíveis de comprovação via laudo psicológico”.

A violência simbólica contra a mulher nasce de relações de dominação legitimada pelo masculino e perpetuada pelas instituições sociais, desencadeando uma naturalização em todas as partes, “suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” (BOURDIEU, 2002 p. 8), inclusive na imposição de papéis e rotulações, como se constatará nos parágrafos seguintes, relativos aos contos.

Na literatura, ao longo dos tempos temos constatado escritos que manifestam a violência simbólica de forma clara e que merecem ser estudados e desnudados frente à sociedade. No que diz respeito especificamente ao gênero conto, é muito comum se constatar esse tipo de violência contra diversos grupos e abordar-se-á neste estudo algumas formas de violência simbólica contra a mulher em alguns contos, a saber: **A felicidade clandestina**, de Clarice Lispector (1998). **A moça tecelã**, de Marina Colasanti (2000). **Para que ninguém aquisesse**, de Marina Colasanti (1986). **Maria**, de Conceição Evaristo (2015).

Nosso olhar estará voltado para a intenção de oportunizar leituras e interpretações dos referidos contos buscando analisar significados e transformar sentidos, isso porque segundo Michel Pêcheux (2015, p. 51) o objeto da linguística que (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significados e o das interpretações. A este é que pretendemos nos lançar nos processos de leitura e escrita literárias a que nos propomos.

Para tanto buscaremos uma análise que refira o texto ao conjunto de discursos a partir de um estado definido das condições de produção, pois segundo Eni Pulcinelli Orlandi (1999, p. 59), fazendo referência a Pêcheux (1969) “é impossível analisar um discurso como texto, enquanto superfície fechada em si mesma” ou seja, “é preciso tomar o texto como discurso enquanto estado determinado de um processo discursivo”.

Justifica-se a escolha do gênero conto porque

Os contos, em sua originalidade, se constituem também em formas específicas de transmissão de valores religiosos, éticos e sociais da tradição dos mais velhos aos mais jovens. Eles se caracterizam como um aspecto da pedagogia negra iniciática, transmitidos numa situação, aqui e agora, a qual faz alusão, constituindo a experiência vivida em sabedoria acumulada. (LUZ, 1977, p. 60).

Logo, se esses textos transmitem valores, também criam crenças e “verdades”, as quais são repassadas, conforme sua propagação nos meios, em especial nas escolas, nas salas de aula

em que são lidos e discutidos, uma vez que permeiam os livros didáticos. Corroborando esse pensamento, Cosson (2018, p. 30) demonstra que “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”. Dessa forma é mister um direcionamento e uma discussão crítica acerca de seu conteúdo. Para tal, tece-se algumas considerações acerca da violência simbólica contra a mulher nos contos selecionados, a fim de se evidenciar como ela acontece em alguns episódios.

Em *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1998), percebe-se uma voz narradora adulta, contando a história de duas personagens adolescentes, uma delas assim descrita:

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. (LISPECTOR, 1998, p.9).

E a outra, a que domina a versão narrada, rememora a análise que fazia diante da descrição com a dedução que demonstra o discurso que dita a beleza dominante estereotipada pela sociedade, que tenta interferir no caráter e conduta das pessoas, em especial, da mulher: “como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, alinhas, de cabelos livres” (LISPECTOR, 1998, p.9). Percebe-se que a argumentação da narradora/menina tenta persuadir o leitor dessa superioridade, visto que, conforme Koch, “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo” (KOCH, 1992, p. 29).

É notória, portanto, que a violência simbólica, dentre outras possibilidades, manifesta-se nesse conto por meio da imposição do padrão de beleza, associado à conduta ou caráter da personagem e as relações sociais que desempenha, afinal, “todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos reveste-se de uma relevância sócio comunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano.” (ANTUNES, 2003, p. 31).

Marina Colasanti, por seu turno, nos contos *A moça tecelã* (2000) e *Para que ninguém a quisesse* (1986), traz a amostra de violências simbólicas estampadas em atitudes autoritárias e dominantes do homem sobre a mulher.

Em *Para que ninguém a quisesse* (1986) a autora desnuda uma trajetória de podaço e ciúmes doentios que desencadeiam uma relação de poder masculino, chegando a tirar-lhe tudo, inclusive o instinto feminino.

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele

foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos. Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair. Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras. Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela. Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos. Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda. (COLASANTI, 1986, p. 111-112)

Fica clara, ainda, nesse conto de Marina Colasanti, a dominação e a submissão a que é imposta a mulher na evidenciação da violência psicológica que Bourdieu prontamente assim define:

Sempre vi na dominação masculina e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência [...] (da) submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias [...] simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2002, p. 7)

Traduzido num certo tom fantasioso, o conto *A moça tecelã* (2000) remete ao “sonho feminino” de se ter um companheiro nos moldes de príncipe encantado.

E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta. (COLASANTI, 2000, p. 12)

E, assim, a moça com poderes mágicos usa o seu tear para criar o seu utópico marido, percebido na nobreza de beleza padronizada e dominante da sociedade. No entanto, sua personalidade não foi moldada conforme os desejos da moça e logo essa se vê diante das exigências de um companheiro explorador, a quem obedece sem contestar. “[...] se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar” (COLASANTI, 2000 p.12). Ele exige que a moça teça uma casa maior, e a moça, sem contestá-lo, obedece. “–Uma casa melhor é necessária – disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois.” (COLASANTI, 2000, p. 12).

Apenas com esses pequenos trechos, percebe-se que a moça não considera majoritariamente os seus desejos, mas passa a absorver os do marido, preservando a violência simbólica de anulação de si mesma e a priorização do outro, como Bourdieu confirma:

E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se veem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. (BOURDIEU, 2002, p. 45)

Fica evidente um tom militante nos contos de Colasanti, na denúncia clara da violência simbólica contra a mulher, utilizando-se da linguagem para tal, conforme Benveniste (2005) postula sobre essa prerrogativa de tornar-se sujeito na sua realidade.

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. (BENVENISTE, 2005, p 286).

No conto Maria, de Conceição Evaristo (2015), percebe-se a violência simbólica manifesta no racismo, no preconceito contra as pessoas das classes menos favorecidas, por meio do discurso dominante de superioridade dos algozes da protagonista, que a lincham dentro de ônibus sem dar-lhe chance de defesa.

O conto traz sensações bem realistas do enredo. A mulher negra, pobre, mãe solteira que volta para casa depois de um exaustivo dia de serviço é julgada e condenada após um assalto dentro do ônibus, no qual foi a única a não ser saqueada, porque um dos assaltantes é o pai de seu primeiro filho e seu ex-companheiro: “A primeira voz que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono levantou e se encaminhou em direção à Maria.” (EVARISTO, 2015, p. 42).

A contradição que se faz ao Maria passar ilesa pelo saque do assalto e se tornar vítima do ódio e vingança dos demais passageiros torna clara a prática racista e discriminatória de quem agredia a protagonista, a negra que muito bem poderia ser a comparsa dos bandidos, no ideário daquelas pessoas, pois, conforme Nilma Lino Gomes:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). (GOMES, 2005, p. 4)

Em todos os quatro contos que aqui foram discutidos percebeu-se a manifestação de algum tipo de violência simbólica. Da violência advinda dos padrões estéticos impostos e dominantes até a violência física desencadeada por dominação, racismo ou preconceito. Isso mostra a relação marcada pelo direito violado por meio da naturalização das crenças e “verdades” das estruturas dominantes, que classificam e estereotipam, segregam e exploram a mulher.

3. PERCURSO TEÓRICO

3.1 Considerações iniciais

Este capítulo traz alguns pressupostos teóricos que embasam a nossa pesquisa., cujo objetivo é analisar e problematizar como os alunos participantes da pesquisa constroem o sentido no e pelo texto conto utilizando os fatores de textualidade, vinculados à sua função social no processo de ensino aprendizagem da leitura e produção textuais no 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma sequência didática. E, portanto, está organizado em quatro seções que para melhor explicitar os nossos objetivos, iremos enumerá-los para tornar mais exemplificativo o que será trabalhado.

Na primeira, trazemos alguns conceitos sobre a língua e a linguagem, apresentando abordagens no campo da Linguística Textual. Já na segunda seção, apresentaremos algumas considerações sobre as duas modalidades da língua oral e da escrita (a fala e a escrita), nas concepções de Koch e Elias (2018) como também na de Marcuschi (2007). Enquanto na terceira, expomos definições de textualidade e de texto nas esteiras de Antunes (2010), Koch e Travaglia (2011), Costa Val (2006) entre outros teóricos. Por fim, na quarta seção deste capítulo, abordaremos o texto literário e sua função social, nas concepções de Zilberman (1988), Cosson (2019), entre outros.

3.2 Concepções de língua e de linguagem

A necessidade do homem de edificar a percepção e de transmitir é que faz com que a língua se desenvolva e modifique-se. Diante disso, o conhecimento não é apenas apreendido, mas elaborado e erigido com a ajuda de um instrumento mediador: a linguagem. Sob essa ótica, o conhecimento linguístico, conseqüentemente, também se desenvolve a partir das interações e necessidades da comunicação.

Desse modo, ela é sustentada nesta concepção de aprendizagem, destaca-se a abordagem comunicativa do ensino de línguas díspares do português brasileiro ou de uma comunidade indígena que cujo foco principal reside no sentido, no significado e na interação e não na simples manipulação de formas linguísticas por si só. Nessa perspectiva, isso retrata que os alunos não assimilam apenas sobre a língua, mas, sobretudo a usá-la em situações comunicativas de acordo com a intercomunicação exigida.

Para ratificar essas acepções da linguagem como instrumento precípua do processo sociocomunicativo, no livro *A Linguística Textual* de Ingedore G. Villaça Koch, ela afirma que:

A linguística textual constitui um novo ramo da linguística, que começou a desenvolver-se na década de 1960 e sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem. (KOCH, 2016, p.15).

Nessa perspectiva, observamos que para a autora as peculiaridades de fazer a análise sintática ou morfológica de um texto, só são plausíveis, se for verificado que falar é substantivo, pois ele apresenta-se em um contexto e nele encontra a linguagem repassada pelo escritor que possui uma intencionalidade.

Ainda para darmos uma visão mais holística de todo o processo sociocomunicativo presente na linguística textual, Irandé Antunes, na obra *Textualidade noções básicas e implicações pedagógicas*, nos apresenta que:

Apenas o texto possibilita a compreensão mais global e mais consistente do fenômeno linguístico. Todas as possíveis variações de interpretação, de sentidos e referências são mais complexas no texto do que em frases soltas (ANTUNES, 2017, P.31).

Dessa forma, é possível perceber que o texto é uma unidade complexa e, como tal, para que haja o entendimento integral do todo a compreensão não deve ser restrita nas simples características morfosintáticas da língua, isso porque poderá incorrer em um estudo parcial, artificial e incompleto como muito tem se feito nas salas de aula, posto que ainda se faça o estudo na escola de frases soltas ou retiradas do texto.

Assim, entender a linguagem incita buscar um viés dentre tantas possibilidades, pois, se considerarmos a dinamicidade que ela evoca, entraremos em um mundo de possibilidades enésimas; a linguagem é dinâmica, se transforma, se adapta, se modifica e não aceita amarras, pois está ligada diretamente ao ser humano... Aquele que for capaz de manifestá-la, por meio de signos, de sons, de cores, de gestos, de tudo aquilo que comunique, estará apto a compreender, estabelecer a comunicação e a intenção do autor como um fator determinante para a textualização, pois nenhum texto é ingênuo, todos tem uma finalidade que dependendo do leitor pode ser plurissignificativo, posto que um texto sempre possui uma finalidade que deve ser compreendida pelo leitor espectador.

Desse modo, se buscar no dicionário o significado do vocábulo linguagem, encontrará algumas versões modernas e uma versão mais ortodoxa que nos remeterá a algo do tipo:

Linguagem, substantivo feminino faculdade que têm as pessoas de se comunicar umas com as outras, exprimindo pensamentos e sentimentos por palavras, que podem ser escritas, quando necessário. Maneira de falar, relativamente às expressões, ao estilo: linguagem obscura. Sistema de símbolos que permite a representação de uma informação; código: linguagem do teatro[....] Conjunto de sinais que se empregam e interpretam indistintivamente (como a fala, o grito, os olhares, os gestos etc...).Etimologia (origem da palavra *linguagem*). Língua + agem.
(Disponível em: <https://www.dicio.com.br/linguagem/>. Acesso em: 26.ago.2020)

Mas, será que vai além do que os dicionários apregoam? Ousemos, então, trilhar pela linguística e buscar nos estudiosos o que eles têm a nos ensinar. Porém, tracemos também nossas interpretações, afinal, a linguagem define caminhos, entendimentos e respostas que, na maior parte das vezes, determinam sentenças, amores, destinos e vidas.

Consideremos, então, que há diferença entre língua e linguagem e deixemos clara aqui essa distinção, ao nos apoiarmos em Koch (1996), para quem a linguagem pode ser nomeada como um mecanismo da língua, do qual os falantes utilizam os mais variados contextos, influenciados pelos diversos contextos culturais e em seus variados gêneros e do modo como eles desejam, conforme as suas intenções, entendendo que “A linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (KOCH, 1996 p.17).

Dessa forma, consideremos que a argumentatividade não tem razão de existir sozinha se não com um interlocutor, levando em conta, também, as tantas evoluções sociais e históricas ocorridas no que diz respeito à comunicação, não podemos permitir mais tal situação ser vista apenas como um objeto de estudo isolado, sem que se considerem as suas condições de uso. Como assevera Antunes,

Com efeito, a compreensão do fenômeno linguístico como atividade, como um dos fazeres do homem, puxou os estudos da língua para a consideração das intenções sociocomunicativas que põem os interlocutores em interação; acendeu, além disso, o interesse pelos efeitos de sentido que os interlocutores pretendem conseguir com as palavras em suas atividades de interlocução, trouxe para a cena dos estudos mais relevantes o discurso e texto, desdobrados nas suas relações com os sujeitos atuantes, com as práticas sociais e com as diferentes propriedades que asseguram seu estatuto de macrounidade da interação verbal (ANTUNES, 2009, p. 20).

Nessa concepção de linguagem como instrumento de interação, concebemos, com Antunes (2009), a confirmação, também, da dinamicidade da interação social entre os seres linguisticamente aptos, considerando dada situação e contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Ademais, para Bakhtin, não convém separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou social, uma vez que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, concretizada por meio da enunciação e notamos um dialogismo, já que surge o diálogo. O enunciado se concretiza quando há uma compreensão dinâmica entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores. Ainda, para esse mesmo autor russo, para cada enunciado há de corresponder um destinatário, este sendo concebido como a segunda pessoa do diálogo. Sabemos que os indivíduos também se comunicam por meio do monólogo, nos questionamos e procuramos respostas sobre nós mesmos utilizando o monólogo, também conhecemos vários monólogos famosos na literatura mundial e muitas vezes no ato da comunicação com nosso interlocutor não damos espaço para que esse manifeste seu pensamento ou interaja conosco, isso de forma desproposita também ocorre o monólogo, porém o traço distintivo do trabalho de Bakhtin, a quem nos filiamos quanto à percepção de Linguagem é o dialogismo resultante das interações entre locutor e interlocutor.

Dessa forma, o trabalho psicológico de um interlocutor se concretiza na sua expressão exterior formando, assim, o contexto social, portanto, toda a enunciação é socialmente dirigida. Nessa dinâmica interativa verbalizada a palavra se transforma e ganha diferentes significados, em conformidade com o contexto estabelecido. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

(...) na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (BAKHTIN,1997. p. 95)

Com isso, o autor contesta pensamentos que considerem a linguagem como ato isolado ou sistema abstrato de formas e a considera na sua ação social aplicada aos sujeitos. Assim, a linguagem é concebida como processo de interação e a língua se faz eficiente não apenas para a comunicação, mas, também, para constituir a interação social. Dessa forma, o sujeito concretiza ações, atua sobre o interlocutor. Esse processo considera os contextos social, histórico e ideológico. Como Travaglia (1996, p. 23) afirma, “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

Destarte, a língua não deixa de ser expressão e comunicação, mas, além disso, passa a ser uma atividade sócio-interativa. Em confirmação, apoiamo-nos em Koch (2002, p. 15),

asseverando que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais”. A autora confirma, ainda, a importância do caráter dinâmico desses sujeitos:

(...) o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH 2002, p. 15)

A linguagem concebida como instrumento de comunicação, Segundo Geraldi (1997, p. 41),” prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos, ou seja, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados em regras, que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor”. A comunicação, porém, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Corroborando, Bakhtin (1997, p. 78) diz que “(...)o sistema linguístico (...) é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio (...) A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma forjada, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” O sistema linguístico é acabado, no que diz respeito à totalidade das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, garantindo a sua compreensão pelos locutores de uma comunidade.

Nesse processo, trazemos a colaboração de Vygotsky (1987) que se refere ao caráter instrumental da linguagem, mas destaca e enfatiza o signo como instrumento. E, ao tomarmos o signo como instrumento, podemos considerar a linguagem como ação, como meio e modo de ação.

(...) assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado (...) A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social. (VYGOTSKY, 1987, p. 48)

Considerando, por fim, a linguagem como expressão de pensamento, reconhecemos a necessidade da organização do pensamento para a expressão satisfatória da comunicação, assim, nesse viés, percebemos também uma ação individualizada. Para Travaglia (1996, p. 21) o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”

Corroborando o entendimento, conforme Koch (2002, p. 13) “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de

sua vontade e de suas ações”. Para ela, como esse sujeito é dono absoluto de seu dizer e de suas ações, “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (...) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH 2002, p. 16).

Nessa concepção, a expressão do pensamento dá-se apenas no interior da mente de cada sujeito, e a exteriorização é uma tradução do que se pensava sem reflexão. Assim, a língua é entendida sendo homogênea e estática, pois não considera que a produção de um enunciado, que se materializam em um gênero textual, um gênero discursivo, com o fito e utilização social, isto é, “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Diante das inferências acima, percebemos que as concepções sobre a linguagem, esta que faz parte das relações humanas, sugerem escolhas, organização do pensamento lógico e contexto interacional. No que diz respeito ao ensino e a aprendizagem, essas concepções de linguagem devem variar, naturalmente, pois “o próprio objeto do ensino, e em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas que devem nortear o ensino de língua materna na escola” (ANTUNES, 2009, p. 218).

Diante disso, podemos analisar que o processo dialógico entre os diversos atores que compõe a criação de um texto, em conjunto com a intencionalidade dada na escrita são ferramentas essenciais na sistematização e no direcionamento proposto pelo escritor-leitor. Isso porque o autor de um texto possui as duas características, haja vista que para escrever precisa fazer uma leitura de mundo, para só assim poder ser entendido e compreendido na escrita de um texto. Sob essa vertente a linguagem é algo que está à vista de todos. No entanto, não é simples mostrar como funciona essa faculdade que está presente em todas as situações da vida de cada homem. Exige a criação de aparatos teóricos muito complexos.

O objeto empírico da Linguística é, pois, “a linguagem humana. Ela tem por finalidade elucidar seu funcionamento, descrevendo e explicando a estrutura e o uso das diferentes línguas faladas no mundo”. (FIORIN, 2017, p.7).

Diante do exposto, adotamos as concepções de língua e linguagem aqui apresentadas, por sabermos que tudo que é do ser humano, vem na linguagem, o autor afirma que a linguagem está à vista de todos, mas, o seu funcionamento não é uma tarefa simples de se mostrar, e nesse sentido, apresentamos algumas definições sobre os dois fenômenos a língua e a linguagem, com o objetivo de desvendar o seu funcionamento, enquanto atividade humana.

Segundo Mikhail Bakhtin (2011, p.306) “a língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal (recursos lexicais, morfológicos e sintáticos)”. Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada.

Para Bakhtin (2011), a compreensão de uma obra em uma língua bem conhecida (ainda que seja a materna) sempre enriquece a nossa compreensão de tal língua como sistema. A mobilização de todos esses recursos, é que fará com que o funcionamento da língua se efetive, por meio de enunciados concretos. E nesse intuito, a nossa proposta de trabalho com o gênero textual conto, faz referências aos enunciados, que possibilitem uma conscientização ou que possa influenciar as meninas estudantes e (mulheres, suas mães ou avós) na discussão e no enfrentamento da violência simbólica contra a mulher na sociedade brasileira.

Ainda, sobre a linguagem, Bakhtin (1997) faz um questionamento sobre as grandes correntes teóricas da linguística contemporânea, que a reduzem a linguagem ou a um sistema abstrato de formas ou à enunciação monológica isolada, prioriza que:

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso em cada forma particular, (BAKHTIN, 1997, p.95)

Para o autor, não se separa a linguagem de seu conteúdo ideológico, visto que são constituídas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação, que é um diálogo (no sentido amplo do termo, referindo-se às produções escritas). O sentido do enunciado se dá através de uma compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores. Na concepção de Bakhtin, todo enunciado tem um destinatário, um referente, a segunda pessoa do diálogo, portanto a linguagem dialógica, mas sabemos que os indivíduos também se comunicam por meio do monólogo, nos questionamos e procuramos respostas sobre nós mesmos e a cerca de acontecimentos ao nosso redor utilizando o monólogo, também conhecemos vários monólogos famosos na literatura mundial, porém o traço distintivo do trabalho de Bakhtin é o dialogismo resultante das interações entre locutor e interlocutor.

Marcuschi (2008) adota a posição que toma a língua como uma atividade sócio-histórica uma atividade cognitiva e atividade socio-interativa. Assim a postura adotada pelo autor pode ser caracterizada como textual-discursiva na perspectiva socio-interativa, isto é, considerando

o texto em seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo.

E esse é também o nosso posicionamento, por meio dos estudos dos teóricos do texto, do discurso e da conversação, que observam a língua em funcionamento a partir de suas condições de produção e recepção.

3.3 Da fala para escrita

Instituída pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras foi reconhecida no Brasil como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Sabe-se que o meio de expressão de todas as línguas humanas é o som produzido pelo aparelho fonador. Mas a maior parte delas, porém, possui um segundo meio de expressão: a escrita, que é o foco da nossa pesquisa. O texto escrito tem permitido às gerações ao longo de séculos, o conhecimento das idiossincrasias humanas, todo desenvolvimento científico, cultural e social tomamos ciência por meio da escrita, e sabemos que escrever é um processo difícil e que requer técnica, treino e reescrita.

Desse modo, podemos concluir que a fala e a escrita são duas modalidades da língua com características próprias que estabelecem uma relação intrínseca no processo sociocomunicativo a exemplo da língua brasileira de sinais Libras.

Biber (1988) inicia sua obra sobre as relações entre fala e escrita frisando, com justeza, que a introdução da escrita no mundo foi um feito notável e correspondeu à transição do “mito” para a “história” se nos apoiamos na realidade dos documentos. Foi a escrita que permitiu tornar a língua um objeto de estudo sistemático. Com a escrita criaram-se novas formas de expressão e deu-se o surgimento das formas literárias. Com ela surgiu a institucionalização rigorosa do ensino formal da língua como objeto básico de toda formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas.

O autor reconhece a importância da escrita para o desenvolvimento da humanidade, e embora continuemos difundindo as várias perspectivas de que fala e escrita não sejam dicotômicas, ainda levaremos um longo tempo para desfazer essas visões e considerações.

Na visão culturalista apresentada e refutada por alguns autores por sua supervalorização da escrita sobretudo a escrita alfabética, por levar a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade

desigualmente desenvolvida. É dentro desse contexto que se insere nossa proposta de trabalho com o gênero textual conto na modalidade escrita, por termos consciência da grande relevância da escrita na nossa sociedade, que é excludente, que valoriza o escrito, o texto, o discurso escrito, o nosso objetivo ao formular essa pesquisa é de apresentar subsídios para a produção do texto escrito em sala de aula, para que o aluno desperte para a realidade que se apresenta, que ainda não somos uma “sociedade letrada”, mas, apenas há “grupos de letrados,” e que só faremos parte dessa elite que detém o poder social, com o nosso pleno desenvolvimento do processo da escrita.

Desse modo, podemos concluir que a fala e a escrita são duas modalidades da língua com características próprias que estabelecem uma relação intrínseca no processo comunicativo a exemplo da língua brasileira de sinais Libras.

Nosso trabalho ressalta a importância da escrita, por percebermos nesse processo uma forma de perpetuar a história da humanidade, os hábitos, costumes e os textos das diversas esferas humanas.

Em todas as comunidades, antes mesmo do surgimento da escrita, a fala já desponta como elemento vital para que haja a comunicação entre os indivíduos. Assim, é possível observar que a intenção comunicativa funda no uso da língua, e não na morfologia ou na gramática, não se trata de saber como chegar a um texto ideal pelo emprego de formas, e sim como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.

Na busca de sedimentar tais concepções acerca do que foi exposto, o livro da fala para a escrita: atividade de retextualização, Marcuschi assevera que:

Considerava-se a relação oralidade letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nela duas práticas sociais. Hoje, como se verá adiante, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais (MARCUSCHI, 2010, p.16).

Diante disso, fica claro que o meio cultural que o autor é inserido reflete na sua escrita, uma vez que as práticas sociais não estão dissociadas do falar comunicativo, os hábitos do cotidiano muitas vezes, se apresenta-se como o termômetro da sua escrita. Por isso, não se pode imaginar a escrita e a fala como duas vertentes comunicativas dissidentes.

E o que dizer da escrita? Para Koch e Elias (2018, p.31) definir o que é escrita não é uma tarefa fácil porque envolve aspectos de natureza variada, como linguística cognitiva,

pragmática, sócio-histórica e cultural. Porém, há muitos estudos sobre a escrita que propiciam diferentes modos de respostas.

Essa pluralidade de respostas nos faz pensar no que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso. (KOCH e ELIAS, 2018, p.32)

Conforme já dito pelas autoras o modo como entendemos a escrita não está dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o autor.

Sabemos que a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. E nesse sentido, Marcuschi (2007), afirma que esses contextos são entre outros: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual. O autor afirma ainda que:

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. (MARCUSCHI,2007, p.19)

Para o autor o surgimento do trabalho pedagógico com os gêneros textuais deve ser organizado pela escola, em virtude dos vários contextos em que a escrita é usada, e sugere: “seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar.”

Diante da sugestão do autor podemos acrescentar que a escola vem cumprindo sua tarefa de orientar e definir a seleção e definição dos textos, ou gêneros textuais e seus níveis de linguagem, de 1998, até 2017, exclusivamente pelo que circunscreve os PCN, (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento oficial que norteia o ensino de Língua portuguesa, que propõem o estudo de gêneros textuais orais e escritos, priorizando aqueles, cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, agrupando-os em gêneros literários, de imprensa e divulgação científica.

E que a partir de 2017 o ensino brasileiro pode contar com mais um reforço para a efetivação dessa tarefa, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), homologada em dezembro de 2017, documento que define o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Que apresenta competências específicas de linguagens para o ensino fundamental.

O documento ainda apresenta essa organização para as práticas de linguagem (nos 03 eixos, sendo o Eixo de Leitura, o Eixo da Produção de textos; O eixo da Análise Linguística/Semiótica), por campos de atuação que foram selecionados para os anos finais do EF os seguintes campos: Campo artístico- literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico – midiático; campo de atuação na vida pública.

Dentre os eixos e campos mencionados, a nossa pesquisa está inserida no eixo de *leitura de textos orais e escritos*, e no eixo de *produção de textos escritos*, organizada no campo *artístico literário*, onde abordamos o gênero textual conto literário.

Segundo Delia Lerner (2002, p. 33) escrever não é uma tarefa fácil, mesmo para aqueles que a fazem habitualmente. Mas, se exige que a criança escreva de forma rápida e fluente.

[...] a leitura em voz alta ocupa um lugar muito maior no âmbito escolar que a leitura silenciosa, enquanto que em outras situações sociais ocorre o contrário; na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões. (LERNER, 2002, p.33)

Na concepção da autora, a escola utiliza muito mais a leitura em voz alta do que a silenciosa e exige que as crianças produzam num curto período de tempo, sabendo que produzir um texto é um longo processo e necessita de reescritas e revisões.

Escrever requer técnica e o aluno só aprende a escrever escrevendo na prática, antes da leitura e logo em seguida da produção textual. Nesse processo, a reescrita também faz parte e propicia uma gama de aprendizagem, mais significativa ao aluno. No trabalho com a SD, que faremos aqui, com o gênero conto, para os alunos do 9º ano do EF, vemos que iniciar a produção pelo mais complexo, que é a produção inicial, até chegar ao mais simples, que é a reescrita desse mesmo texto, só que nessa reescritura, o aluno já aprendeu os conhecimentos necessários para escrever a sua produção final.

Conforme Köche, Boff e Marinello (2014, p.9) “ler e escrever de modo eficiente é extremamente importante no contexto atual, visto serem competências que facilitam a conservação do sujeito nas diferentes esferas sociais”. Porém, grande parte dos estudantes apresenta dificuldades na comunicação escrita e na compreensão de textos, ler e escrever são essenciais para o desenvolvimento intelectual do aluno. A escola exerce um papel fundamental para que este processo ocorra, embora seja um desafio como afirma Delia Lerner (2002, p.17):

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é incorporar todos os alunos à

cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus alunos chegam a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p.17)

Para a autora, a escola enfrenta o desafio de transformar todos os alunos em leitores e escritores. Não basta alfabetizar, é preciso ir além para que os alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

A leitura deve acontecer não de forma mecânica ou superficial, mas de modo que ajude o leitor a descobrir novos caminhos, a questionar e até mesmo se posicionar diante de algumas questões.

Para Koch e Elias (2018, p.9-10) o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor. Segundo as autoras:

A leitura, assim, é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos axiocognitivointernacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções. (KOCH; ELIAS, 2018, p.10)

Segundo as autoras, a leitura tem como objetivo captar as ideias do autor. O leitor precisa identificar as intenções do autor dentro do texto, para isso ele precisa mobilizar o seu conhecimento de mundo, e também fazer uso de outros fatores que formam o texto.

3.4 Textualidade e texto

Partindo da importância do texto no ensino de Língua Portuguesa dada a sua centralidade como prescreve a BNCC, documento oficial que regula a educação pública brasileira, iniciaremos uma incursão sobre o texto e sua textualidade, a partir do surgimento do ramo da linguística a qual nos filiamos para desenvolver essa pesquisa, cujo objetivo é analisar e problematizar como os alunos constroem os sentidos do texto “conto”, utilizando os fatores de textualidade. E acerca da Linguística Textual nesse contexto, as autoras Fávero e Koch (2008) afirmam sobre sua constituição como sendo:

Ciência cuja hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou frase, mas sim o texto por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem. (FÁVERO; KOCH, 2008, p. 11)

Segundo as autoras, o ensino da língua portuguesa está centrado no texto, a evolução da disciplina que hoje se intitula Linguística textual sofreu várias mudanças e dessa forma evoluiu

quanto ao modo de investigar a língua, passou da palavra para a frase e desta para o texto. Apresentamos nesta pesquisa o trabalho com o texto escrito, e abordaremos os vários caminhos percorridos pela ciência do texto até chegar à teoria do texto.

Conte (1997) distingue três momentos: o da análise transfrástica, o da construção das gramáticas textuais; e o terceiro o da construção das teorias de texto. Esses momentos fazem referências aos vários modos de se desenvolver o trabalho pedagógico com a língua portuguesa na escola, especialmente nas aulas de produção textual; quando a perspectiva empregada pelo professor era feita da frase para o texto, e por muitos anos “e se percebeu que os resultados quanto ao processo de escrita no Ensino Fundamental e Médio- não minimizaram o fracasso dos alunos nesses anos, nas década de 80 em que os PCN ainda não havia sido criado enquanto documento oficial norteador da educação pública brasileira” (LEITE,2015,p.36).

Quanto ao que assevera Leite, somente após esse novo paradigma de ensino de LP norteado pelos PCN em 1998 vislumbramos alguma luz no desenvolvimento do processo de escrita dos alunos do EF e EM, porém muito tênue. Mesmo com as ancoragens teóricas em foco sendo as do gênero do discurso de Bakhtin (1995) o processo de aquisição de leitura e escritas satisfatórias não aconteceu.

No primeiro período ou momento muito bem definido por Isenberg (1970) como sequência coerente de enunciados. Em nossa prática pedagógica nas aulas de português seria o correspondente ao estudo das relações que se estabelece entre diversos enunciados que compõem uma sequência significativa. Diante do exposto, Fávero e Koch (2008, p.14) salientam que “ainda não foi nesse momento que se tenha chegado a um tratamento autônomo do texto, mas que apenas se superou os limites da frase”.

Vejamos a seguir algumas definições de texto dentro do primeiro momento: Harweg (1968) citado por Koch e Fávero (2008, p.14) “assim, define o texto como uma sucessão de unidade linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta.”

Nesse momento, o texto é composto por relações referenciais e o pronome é tido como o elemento de coesão mais importante do texto, por sua função de substituição, ele passa a ser representado por toda e qualquer expressão linguística que retoma outra expressão, o correferencial.

Na longa trajetória até a teoria do texto, tal qual é abordada neste trabalho, houve a criação das gramáticas textuais: o segundo momento, também chamado de “gramática do enunciado” que já não dava mais conta de explicar os fenômenos linguísticos, nessa época já se explicitava claramente as diferenças entre “enunciado e texto.

Para os teóricos desse período, com orientações muito heterogêneas, divididos entre estruturalistas e gerativistas, citados anteriormente, como Harweg e Isenberg, as diferenças entre discurso e texto é de ordem qualitativa e não quantitativa, por ser o texto concebido muito mais que uma simples sequência de enunciados.

Nesse contexto, merece destaque a definição feita por Chomsky (1965]) sobre a competência linguística, em sentido amplo e textual - que se distingue da competência frasal ou linguística em sentido estrito.

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto de um aglomerado de enunciados, e essa competência é, também especificamente linguística – em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. (CHOMSKY, 1965] FAVERO /KOCH 2008, p.14)

Percebemos no exposto uma diferenciação entre enunciado e texto, sendo confirmada no posicionamento do autor sobre eles. Essa percepção de Chomsky ainda é um parâmetro usado nas nossas aulas de português para identificar a competência leitora e escrita dos nossos alunos, é a capacidade linguística básica do aluno.

Nessa trajetória da LT, podemos destacar a criação de algumas gramáticas textuais, e entre essas a de Petöfi, foi a que mais se sobressaiu entre as demais, por apresentar uma base textual fixada de modo não- linear, que tornaria possível, a análise de textos, a síntese de texto e a comparação de textos, e o léxico com suas representações semânticas intencionais, assume função relevante, porém essa gramática constitui apenas um dos componentes da teoria do texto por ele criada.

No terceiro momento, a importância recai sobre o texto em seu contexto pragmático, como um conjunto de condições – externas ao texto– da produção, da recepção e da interpretação do texto. Dessa forma, o texto para Schmidt após a inserção da pragmática deixa de apresentar uma competência textual e passa a ter uma competência comunicativa. Termo usado por muitos professores relacionado a essas competências e habilidades adquiridas por seus alunos quando desse período. Ainda nesse período é proposto por Oller (1972, p. 43-55) um modelo que considera o uso da língua como um processo que se realiza em três níveis ou dimensões, a sintática, a semântica e a pragmática.

Conforme o que foi explanado, vemos que as práticas de grande parte dos nossos professores, no ensino de língua portuguesa no eixo de produção de texto está contemplando ou levando em conta o produtor, o receptor e o texto, quanto à esses três níveis, essenciais à estrutura textual.

Marcuschi (2008) apresenta a noção de texto postulada por Beaugrande (1997, p.10), “O texto é um evento significativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” Neste sentido, observamos que são muitos os aspectos envolvidos nessa definição, de forma a nos embasar na produção textual na perspectiva sociodiscursiva.

Para Antunes (2010, p.30) o mais consensual tem sido admitir que “um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto” Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situação de comunicação, são sempre textos. A autora apresenta um outro aspecto a se considerar sumariamente que diz respeito ao fato de que” o texto é caracterizado por uma orientação temática; quer dizer, o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, ou de um núcleo semântico, que lhe dá continuidade e unidade” (2010, p.32).

E essa concepção de texto permeou os trabalhos de grande parte dos professores por muito tempo e só veio a modificação dessa prática com os documentos oficiais e norteadores do ensino, como os PCN que apresentou o texto como centro das propostas pedagógicas nas salas de aula e retomando esse enfoque construiu-se a BNCC que passou a nortear o ensino brasileiro a educação básica especialmente o ensino fundamental em 2018.

Passada a motivação inicial da LT e todos os seus momentos, das relações interfrásticas, até a criação das gramáticas textuais, eis que verificamos a abordagem em sentido estrito desse ramo da linguística, ser algo bem diverso da análise literária; também diferente da retórica e da estilística, embora evidencie parentesco com ambas.

Segundo Marcuschi, a LT faz distinção entre sentido e conteúdo, e tem como objetivo o sentido, que é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas.

Para o autor, dado o fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume a importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos.

O trabalho com o gênero conto, que propomos aqui, se apresenta na perspectiva sócio interativa por carregar nos seus aspectos centrais o processo interlocutivo que faz referência à relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva, na produção e compreensão de textos orais e escritos.

E nesse contexto de leitura e de escrita, os conhecimentos prévios do leitor são de grande importância durante a compreensão de um texto. Para Kleiman (2006, p.15) sem o

conhecimento prévio do leitor não pode haver compreensão, pois é a interação de diversos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Durante a leitura ocorre a interação entre leitor e autor, embora muitas vezes apresentem opiniões diferentes:

Mediante a leitura estabelece – se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos.” (KLEIMAN, 2006, p.71)

Conforme exposto, vimos que é através da leitura que se estabelece uma relação entre leitor e autor e que os dois têm a responsabilidade de zelar para que os pontos principais sejam mantidos, e o texto faça sentido.

Retomando as abordagens sobre textualidade e texto, cabe ressaltar as palavras de Marcuschi (2008) quanto à montagem de manuais que buscam estudar o texto, vemos as abordagens de dois critérios de textualidade, coesão e coerência apresentados por Koch (2011) uma das grandes precursoras da Linguística Textual no Brasil, juntamente com outros teóricos.

A coerência está diretamente relacionada ao sentido do texto. Porém, não se pode definir coerência apenas através de um conceito (Koch e Travaglia, 2011, p.21). A coerência faz com que o texto tenha sentido para o leitor. Sendo assim, deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade, e se relaciona com a coesão do texto.

[...] por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência que é subjacente a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência do texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.47).

Para os autores, a coesão se estabelece por meio de nexos que constituem o texto. A coesão é claramente vista por meio de marcas linguísticas e se manifesta na organização sequencial do texto. Para que haja coerência não necessariamente é obrigatório que haja coesão. A coesão é apenas um dos fatores de coerência.

[...] a coesão é apenas um dos fatores de coerência que contribui para a constituição do texto enquanto tal representando fatos da face linguística da coerência, mas não sendo nem necessária, nem suficiente para converter uma sequência linguística em texto. (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p.54)

O fenômeno da coesão não é obrigatoriedade dentro do texto, conforme visto na concepção dos autores que a coesão é mais um dos fatores da textualidade, porém que mesmo não havendo a sua ocorrência, o texto pode apresentar coerência. A coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual.

O sentido do texto é constituído também por seu produtor e receptor, que precisa deter conhecimentos necessários à sua interpretação.

Sobre o sistema linguístico Bakhtin afirma que: “todo texto possui um sujeito, um autor, modalidades e formas de autoria. Por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido” (BAKHTIN, 2011, p. 308-309).

Na esteira de Bakhtin podemos identificar nos discursos seu produtor, o seu lugar de fala, visto através da linguagem usada por esse sujeito, e ao receptor do texto (discurso), cabe descobrir as intenções expressas por meio da linguagem que reproduz tudo que é texto, pois tudo que é do sujeito é expresso na linguagem.

Segundo Marcuschi (2008, p.94) “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos.”

Para o autor o texto enquanto unidade de sentido deve apresentar outros aspectos, além dos linguísticos como os sociais, e os cognitivos. Postula que o texto quando considerado como unidade é uma unidade de sentido e não unidade linguística pois não se caracteriza mais como “uma sucessão coesa e coerente de enunciados.”

E ainda sobre os aspectos linguísticos, o autor é bem enfático quanto ao uso da expressão critérios de textualidade por não admitir que esses aspectos da textualidade funcionam como leis linguísticas, já que sendo só critérios não impeçam que se tenha um texto. Segundo Beaugrande (1997, p. 15) eles são muitos mais critérios de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual.

A textualidade é designada pela autora como um conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases, e a nossa pesquisa tem ênfase nesses critérios ou fatores.

Antunes (2010, p.29) apresenta textualidade como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa- apresenta necessariamente a característica da textualidade ou uma “conformidade textual”.

Costa Val (2006, p.3) define “texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” A autora apresenta ainda três aspectos que podem servir de parâmetros na avaliação de um texto bem compreendido, a) o pragmático que se refere ao seu funcionamento e atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; c) o formal, que diz respeito à sua coesão.

Diante do exposto, vemos que a autora comunga com as visões de Koch (2011) e Antunes (2010) ao se reportarem aos critérios ou fatores da textualidade como muito bem pontua Marcuschi, e que ao longo desta quarta seção viemos apresentando e discutindo os dois fenômenos que se referem aos aspectos semântico-conceitual e formal do texto a coesão e a coerência que podem ser apresentadas assim pela autora:

A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. (COSTA VAL, 2006, p.7)

Reiteramos por meio das definições da autora que a unidade textual se constrói no aspecto sociocomunicativo através dos fatores pragmáticos; no aspecto semântico, por meio da coerência, e no aspecto formal através da coesão. E a nossa proposta de trabalho com o gênero conto se materializa no texto na busca de sentidos para a leitura, análise linguística e produção textual de forma a contemplar todos esses aspectos e fatores da textualidade e do texto, dentro da perspectiva da LT, abordada neste trabalho.

Beaugrande e Dressler (1983) citados por Costa Val (2006, p.5) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão relacionadas ao material conceitual e linguístico do texto, e a intencionalidade, aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade que tem a ver com fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

Baseada no exposto acima é que formulamos o objetivo geral da nossa pesquisa, “analisar como os alunos constroem o sentido do texto”, e para tanto apresentamos cada fator ou critério responsável em maior ou menos grau de relevância para a consecução desse objetivo, posto que o interlocutor, o aluno, o professor, necessita dessa apropriação do conhecimento da textualidade para que produza o seu texto escrito adequado e coerente no processo sociocomunicativo em que esteja inserido seu discurso.

1- A **coerência** resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade,

porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só os aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos na medida em que depende o *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação.

Baseada no exposto acima é que formulamos o objetivo geral da nossa pesquisa, “analisar como os alunos constroem o sentido do texto”, e para tanto apresentamos cada fator ou critério responsável em maior ou menor grau de relevância para a consecução desse objetivo, posto que o interlocutor, o aluno, o professor, necessita dessa apropriação do conhecimento da textualidade para que produza o seu texto escrito adequado e coerente no processo sociocomunicativo em que esteja inserido seu discurso.

2- A **coesão**: é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais. Tem em comum com a coerência a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que pode chamar de **conectividade textual**.

Em resumo, o fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as ideias. A explicitação dessa relação através de recursos coesivos é útil, mas nem sempre obrigatória. Entretanto uma vez presentes, esses recursos devem ser usados de acordo com regras específicas, sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto.

3- A **intencionalidade**: concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa.

Dependendo do objetivo do locutor, se a meta for informar, impressionar, convencer, pedir ou ofender, etc. É essa meta que irá orientar a confecção do texto. A intencionalidade, diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa.

4- O outro lado da ação comunicativa é a **aceitabilidade**, que concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

Charolles (1978:38) afirma que, em geral, o receptor dá um “crédito de coerência” ao produtor: supõe que seu discurso seja coerente e se empenha em captar essa coerência, recobrando lacunas fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe. Assim, a comunicação se efetiva quando estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores, de tal modo que as eventuais falhas do produtor são percebidas como significativas (às vezes, o sentido do texto está na sua aparente falta de sentido- sf. a piada) ou são cobertas pela tolerância do receptor.

5- A **situacionalidade**, segundo Beaugrande e Dressler (1983), diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa.

O contexto pode realmente definir o sentido do discurso e, normalmente, orienta tanto a produção quanto a recepção. E como existe vários tipos de discursos, e de acordo com a intenção ilocucional, deve-se compor o texto dessa ou daquela maneira. Dentro do trabalho com produção textual, temos o fato de que a textualidade de cada tipo de discurso envolve elementos diferentes. O que é qualidade num texto argumentativo formal, poderá ser defeito num conto, por exemplo que utiliza um discurso diferente do apresentado na argumentação.

6- **Informatividade**: quando o grau de interesse do receptor vai depender desse fator textual, ainda de acordo com Beaugrande e Dressler (1983) e diz respeito à medida em que as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal.

Para a autora o texto com bom índice de informatividade precisa ainda atender a outro requisito: a suficiência de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende.

7-Intertextualidade:concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s). De fato, “um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já -dito em relação ao qual ele toma posição.” Inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto. (COSTA VAL, 2006, p.5-15)

Reforçamos com essa seção sobre os fatores ou critérios de textualidade , que embora os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental não internalizam e apliquem nas suas produções escritas os conhecimentos de todos esses critérios de textualidade explorados continuamos comungando com a visão de Marcuschi (2008), a qual salienta que esses critérios não sejam necessariamente responsáveis pela produção de uma boa formação textual, porém deixaremos explícito nas nossas abordagens em sala de aula, que os outros fatores sociais e cognitivos também são de suma relevância para a construção do sentido do texto que eles irão produzir, e ademais, esse é o nosso objetivo almejado com essa pesquisa , assim como destacaremos na execução da nossa sequência didática nas análises e na produção final, a apropriação pelos alunos, dos conceitos de coerência e coesão, fatores semântico- conceitual, imprescindíveis numa formação textual.

3.5 A leitura do texto literário: interpretação e produção de contos

Na presente seção apresentamos nossa proposta interventiva através da aplicação de sequências didáticas que buscarão oportunizar práticas de leitura por termos consciência do papel relevante da leitura na escrita do texto literário.

Nesse sentido Cunha (2020) afirma que:

A literatura é desenvolvida nas tramas da cultura e a partir das vivências e das experiências de escritores/leitores, ou seja, a literatura não surge do nada. Nessa perspectiva, observamos que cada escritor tem individualidade/singularidade da situação retratada, isto é, ele passa a ser um observador de um mesmo evento (ou daquilo que quer expressar) em questão. Essa subjetividade que a literatura tem determina a função social de cada tema abordado, nunca sendo um objeto de análise fechado (CUNHA, 2020, p.27).

O sentido abordado pela autora se faz importante como fundamento de nossa proposta porque a concepção que adotamos é aquela que olha a literatura enquanto dotada de função social e humanizadora.

Assim, cumpre inicialmente dizer que a compreensão da noção de literatura que será adotada é, principalmente, alicerçada nas ideias de Ezra Pound (1970), Antonio Candido (2011), e Mikhail Bakhtin (2011), por discutirem a função social e humanizadora da literatura

e por acreditarmos nisso é que selecionamos contos literário que possibilitam discutir, além outros valores neles presentes, a situação da violência contra a mulher.

Para Pound (1970, p. 36) “Os escritores têm uma função definida, proporcional à sua competência, sendo as demais relativas e temporárias e só podem ser avaliadas de acordo com o ponto de vista particular de cada um”.

Candido (2011, p. 56) afirma que “[...] a função social independe da vontade ou da consciência dos autores e consumidores de literatura. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu caráter de expressão, coroada pela comunicação”. Do exposto, vemos que a função social da literatura também está intimamente ligada à expressão da cultura em que se vive, portanto, a obra literária implica diferentes valores socioculturais.

Também para Bakhtin (2011), a literatura estabelece vínculos estreitos com a história da cultura, de forma que: “A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 360). Dessa forma, os contextos de produção da obra, é fundamental para a compreensão mais ampla da literatura e da sociedade.

Entendemos que a formação de leitores eficientes e interessados por literatura é um grande desafio, que exige trabalhar a leitura na sala de aula de forma mais eficiente, possibilitando aos estudantes de forma prazerosa a ter voz e vez. Compreendemos que a prática de letrar, promove competência de ler e escrever e deve ser entendido como a apropriação de técnicas de leitura e escrita.

A leitura, que é a forma como se interpreta um conjunto de informações ou um determinado acontecimento, passa-se de forma individual. Não obstante, o leitor não é apenas um sujeito passivo e alheio às questões socioculturais, uma vez que o texto, muitas vezes, dialoga com os acontecimentos em volta do escritor, sendo, portanto, que a leitura necessita da perspectiva sociocognitiva-interacionista para que haja êxito no processo da compreensão do que está querendo ser transmitido. Isso porque, os mecanismos da intertextualidade, o sujeito leitor terá que buscar conhecimento prévio da temática abordado de um texto para poder compreender o que o escritor quis mostrar. Sob esse viés, observa-se que o hábito da leitura é uma ação de fundamental importância para ampliar o raciocínio, a capacidade reflexiva e a habilidade interpretativa.

Nesse contexto, entende-se que o papel da leitura exerce uma atividade transformadora no sujeito ativo. O aprendiz que se volta em busca do conhecimento integracionista, sempre está aberto a sugestões e críticas, haja vista que a leitura possibilita que o mecanismo

interacionista ocorra entre os diversos sujeitos participantes da leitura, seja em casa ou no ambiente escolar.

Segundo Soares (2006):

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2006, p. 47)

Neste sentido, entendemos que devemos promover a leitura literária em sala de aula para formarmos alunos leitores e escritores que tomem gosto por essa prática, pois os textos literários podem proporcionar o contato com um universo enriquecedor. Incentivar a leitura e a produção de texto literário escrito aos alunos por meio do círculo de leitura do gênero conto em suas diferentes temáticas; desenvolver a expressão oral por meio de discussões em círculos literários: aprimorar e desenvolver por meio da produção escrita, o senso crítico e o protagonismo social.

Nessa conjuntura, o ato da leitura metamorfoseia o sujeito passivo para o pólo ativo, uma vez que ler é um processo que permite a expansão de si mesmo, criando a abertura para infinitas possibilidades e sobrepondo o caminho para o potencial que há em cada ator e, assim, capacitando, o indivíduo a desenvolver mecanismos para o processo do conhecer. Desse modo, um leitor assíduo tem mais chance de absorver mais conhecimento, incentivando a sua própria evolução pessoal e dos que os circundam, do que aquele que não tem interesse em se desenvolver por meio da leitura, que é uma das formas mais eficientes de agregar valor à sua atuação, dentro do ambiente escolar ou familiar.

Por fim, a escritora Ângela Kleiman, no livro *Texto e Leitor*, corrobora com as acepções que já foram traçadas a respeito da leitura. Para a referida autora, “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. (KLEIMAN, 1979, p. 10).

Logo, a leitura deve ser entendida como o resultado de sentido. O texto é o resultado de um trabalho anterior do autor, isto é, conhecimento de mundo. Diante disso, o leitor será capaz de interagir na obra lida, pois percorre todo um caminho ao longo da leitura que é a percepção dos fatos que o rodeia. Desse modo, o processo da perspectiva cognitivo-interacionista buscado na leitura será alcançado, mas em face dessa realidade, há necessidade de o professor interceder como agente modelador das percepções errôneas observadas por alunos no ato da leitura.

No mesmo caminho trilhado até o momento, a escrita não se faz dissociada da leitura, haja vista que essas duas ferramentas são fundamentais para que ocorra uma compreensão plena de um texto. Isso se dá, pois, o uso da língua escrita mostra-se como o maior responsável pela transmissão dos conhecimentos de uma para outra geração, difusão da cultura e de aprendizagem escolar. Contudo, para que tal intento seja possível, o reconhecimento dos códigos linguísticos deve ser ensinado no ambiente escolar para que a escrita de um determinado fato histórico ou textos literários sejam feitos para que futuras gerações possam ter acesso.

Para Vygotsky, a escrita não está separada da linguagem, e é constituída por um sistema de símbolos e signos - capacidade de atribuir significados- que determinam os sons e as palavras da linguagem oral. Para dominar esse sistema simbólico, é necessário que a criança desenvolva certas funções superiores, especificamente a abstração.

Diante disso, para os referidos autores Vygotsky, Luria e Leontiev asseveram que:

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma idéia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a idéia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação. (VYGOTSKY :LURIA; LEOTIEVEC, 2010, p.99)

Observar-se, portanto, que a escrita possibilita essa capacidade de o sujeito ativo trazer da memória os fatos observados e descrever. A escrita, desse modo, é um processo simbólico que precisa ser expandida, por meio, de mensagens para muito além do seu próprio tempo e espaço. De início, a escrita era utilizada somente para o registro de informações importantes e era reservada a um pequeno grupo social, nos dias de hoje é completamente diferente e basilar para a formação do ser humano. O papel da escrita na formação do indivíduo é muito mais profundo do que se pensa, é a porta de entrada para a cultura. A partir da escrita, o homem é capaz de registrar os sentimentos que lhe aflora para o papel, assim as manifestações podem ser eternizadas por meio da técnica da escrita que não apenas uma decodificação dos símbolos linguísticos.

Destacamos que Cosson (2019) afirma que:

Tomado como diálogo, como uma relação, o ato de ler é mediado por três objetos que são os objetos da leitura: texto, contexto e intertexto, ou seja, quando leio um texto sempre leio simultaneamente o texto, o contexto e o intertexto, ainda que cada um desses objetos possa receber maior ou menor atenção do leitor. (COSSON, 2017, p. 51).

Cosson (2018, p. 12) diz “que deve se formar uma comunidade de leitores que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo”.

Tudo o que destacamos acima é nossa crença em que a leitura é transformadora e fonte inesgotável de conhecimento e que é a experiência de uma boa leitura, além de promover construção de sentidos fornece também informações que desenvolve o intelecto constro e uma rede de conhecimentos necessários para a produção de textos escritos coerentes e de boa formação linguística, sintática e semântica, são constituintes que justificam a nossa proposta de leitura literária.

Acreditamos, ainda, que a prática da leitura de textos literários proporciona o contato com um universo enriquecedor, por isso, é de suma importância que a escola incentive a leitura e a escrita, pois extrapola o mundo da escrita e não se restringe apenas ao contexto escolar.

Acerca dos impactos da leitura consideramos importante o que destaca Rojo (2009, p. 75) aponta que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perspectivas motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependem da situação e das finalidades de leitura.

Para a citada autora a escola tem como um de seus objetivos principais “possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática”. (ROJO 2009, p.98)

A leitura é uma tarefa desafiadora para o professor em suas aulas, até mesmo por coexistirem várias concepções que norteiam as práticas pedagógicas, porém uma das abordagens que deve se priorizar é a prática baseada na concepção interacionista, visto que tem a leitura como um processo do qual participa o leitor, o seu contexto e conhecimento de mundo, bem como o autor do texto e, este, por sua vez, deixa “pistas” ao longo do texto para tornar possível a atribuição de sentidos. Para esta concepção há o hibridismo nas demais concepções, isto é, o processo de leitura

[...] não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura. (DURAN, 2009, p. 4).

Nessa esteira adotamos o modelo interacional de leitura que o leitor usa a sua competência enquanto leitor e interage com o autor, por meios de técnicas interpretativas para

se chegar às suas conclusões. Portanto, considera-se uma abordagem que mais contemplam a dinâmica que cerca o ato de ler, visto que não há uma supremacia nem do texto, nem do leitor, mas uma relação interativa entre ambos na construção dos sentidos e que possibilitará o objeto primeiro da leitura literária proposta: refletir sobre a violência simbólica contra a mulher presente nos contos a serem lidos.

Esperamos com nossa proposta efetivarmos uma prática importante para a turma do 9º ano na medida em que compreendemos que a escola deve repensar as práticas voltadas para a leitura, enfatizando seu importante papel na formação do sujeito e valorização da cultura.

Sabemos que desenvolver a prática da leitura em sala de aula ainda é um grande desafio para alguns educadores. Falta de biblioteca e/ou espaços adequados para a leitura, falta de tempo em função do excesso de conteúdo a ser cumprido, despreparo dos professores acerca de uma metodologia adequada para a leitura, falta de livros próprios às diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo, entre outros, são alguns dos motivos para que essa prática diária, muitas vezes, não ocorra de forma efetiva em sala de aula.

Por fim, com base no exposto, acreditamos ser fundamental que o professor apresente obras literárias aos alunos, selecione as obras que devem ser lidas e trabalhadas visando desenvolver a formação literária dos alunos através da leitura e de estratégias de ensino, e o professor deve mediar de forma significativa, para que as atividades não se tornem enfadonhas, mas que venham acrescentar de forma prazerosa na vida estudantil do aluno.

Nessa perspectiva, é que propomos a aplicação das sequências didáticas através das quais desenvolveremos o ensino da leitura e da escrita, que deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo, quando buscaremos oportunizar a reflexão sobre a violência simbólica contra a mulher presente nos contos que selecionamos para as leituras a serem realizadas.

Acreditamos que os saberes construídos com nossa prática e com nossa formação, especialmente enquanto mestranda do Profletras, que nos oportunizou significativas oportunidades, poderemos desenvolver as estratégias previstas nas ações didáticas interventivas a que nos propomos. Para tanto buscaremos aplicar técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos e gêneros textuais na perspectiva sociointeracionista na tentativa de que os alunos do 9º ano acessem competências leitoras e escritoras promovidas pela presente proposta.

4.OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

4.1 Considerações iniciais

Na primeira seção, abordaremos as discursividades sobre o componente Língua Portuguesa no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na segunda seção trazemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, documento que prescreve e define o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver durante seu percurso na educação básica, neste componente em específico como também apresentar as habilidades de leitura literária do gênero textual conto. Na terceira seção deste capítulo mostramos um comparativo da BNCC com o Documento Curricular Maranhense (DCTM).

4.2 Parâmetros Curriculares nacionais

Desde a década de 1990, a Linguística Aplicada vem assumindo um importante papel nas políticas públicas brasileiras de Educação por meio da redação de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, os quais embora obrigatórios, serviam de diretrizes para nortear tanto o planejamento institucional quanto outras políticas públicas, tais como as de formação de professores e de produção de livros didáticos.

No final da década de 1990, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com grande aceitação sobretudo no que dizia respeito ao Ensino Fundamental (1997-1998). No que tange ao ensino de línguas, os PCN entendem o ensino da língua portuguesa e o da língua estrangeira como atividades sociais, e que a aprendizagem se dá quando ocorre construção de conhecimento por meio da negociação de significados em interações sociais entre seus interlocutores. Os PCN priorizam o ensino de leitura. A leitura é entendida como uma prática social, e a aprendizagem das línguas se dá por meio do engajamento do aprendiz nessas práticas.

É importante ressaltar que os PCN não são documentos vigentes, no entanto sua importância histórica permanece, e eles ainda orientam frequentemente, mesmo que informalmente, materiais didáticos, ações educacionais e práticas docentes, cabe ainda ressaltar a valiosa importância desse documento, dos anos de 1998 até 2017, período esse, em que já havíamos iniciado nossa prática na docência, e que até então vigorava a LDB, lei de diretrizes e bases da educação brasileira.

Assumimos desse modo, a perspectiva sócio-histórica do processo de apropriação da linguagem a partir de interações sociais mediadas por práticas discursivas, com fundamento, especialmente nas teorias enunciativo-discursivas de Bakhtin e de Vygotsky acerca da construção do pensamento e da linguagem.

Quando ingressamos na educação em 1995, éramos regidos pela LDB nº 5.692/71, que foi reformulada pela nova LDB nº 9394/96, ainda em vigência na educação brasileira, diretrizes essas que nortearam o ensino, quando da consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que embora não sendo lei, teve um importante papel enquanto documento oficial que orientou a educação brasileira pública e privada durante duas décadas e serve de base também à BNCC.

A abordagem sobre os PCN se torna necessária no contexto dessa pesquisa, por situar o nosso fazer pedagógico, antes e depois dos PCN, por ter contribuído de forma essencial como documento oficial para a formação de professores em alguns estados e regiões brasileiras, pois nem todos os docentes foram contemplados com as políticas públicas de formação. É nesse sentido, que entendemos ser crucial a abordagem que se faz sobre esse documento oficial e suas contribuições dadas ao ensino, à educação brasileira. Com os PCN, conhecemos as contribuições de teóricos como Bakhtin, que revolucionou o estudo da língua e linguagem com seu estudo sobre os gêneros do discurso, alvo da pesquisa aqui apresentada, sobre os enunciados e a eleição do texto como centro da prática pedagógica, assim como na fomentação das políticas públicas para a criação de livros didáticos para distribuição nas escolas públicas, o Programa nacional do livro didático (PNLD). Eis algumas das heranças que recebemos com a implantação desse documento oficial.

4.3 BNCC e o campo artístico-literário

No componente Língua Portuguesa, “-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências”. (BRASIL, 2017, p.136).

Nesse contexto do trabalho com o componente LP a Base Nacional Curricular Comum, orienta que o aluno precisa ampliar o seu contato com os gêneros textuais relacionados aos vários campos de atuação e nossa pesquisa tem como objetivo contemplar o gênero textual conto que faz parte do campo artístico-literário.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética.

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.

Por fim destacamos a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p.138-139).

Pelo exposto, vimos que o objeto da nossa pesquisa com o gênero textual conto, está em alinhamento com o que preceitua a BNCC e através da sequência didática elaborada para execução, pretendemos cumprir o que se estabelece no documento oficial vigente, utilizando o texto escrito como centro no ensino de LP, apresentando propostas de leitura e escrita do texto literário, apresentando textos (contos) que se inter – relacionam quanto à intertextualidade temática, contribuindo dessa forma para a construção do seu efeito de sentido.

O componente curricular LP da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo discursiva de linguagem, já assumidos em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem “é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p.20). O componente está organizado em quatro eixos de integração: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística semiótica; e em quatro campos de atuação para os anos finais do ensino fundamental: campo artístico-literário, campo das áreas de estudo e pesquisa, campo jornalístico- midiático e campo de atuação na vida pública.

Tal proposta “assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p.67)

Neste trabalho procuramos colocar o texto como centro da prática pedagógica na escola essencialmente nas aulas de produções textuais como preconiza o documento norteador do ensino brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e nesse viés o trabalho com o gênero textual **conto** visa contemplar dentro do seu campo de atuação o artístico – literário desenvolver as habilidades esperadas para 9º ano do EF.

Neste sentido, apresentaremos as relações da leitura literária do conto na BNCC em contraponto com as habilidades elencadas pelo documento curricular maranhense.

4.4 A BNCC no Currículo do Maranhão: leitura literária do conto

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada, após diversas rodadas de discussões, em dezembro de 2017 e permeia toda a educação brasileira como documento norteador das aprendizagens almeçadas para os estudantes do ensino básico das escolas nacionais. Seus preceitos implicam impactos contundentes nos componentes do cenário educativo, em especial, dos currículos de todos os Estados e seus municípios, incluindo, ainda o Distrito Federal, requerendo revisão nas matrizes avaliativas, nos projetos políticos pedagógicos, além de robusta formação dos professores.

Esse texto oficial da Base assevera que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013). Dessarte, assume, assim, um compromisso semeado ainda com os Parâmetros Curriculares Nacionais uma concepção específica de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo (GERALDI, 2015). Assim, os estudos relacionados aos gêneros textuais, à linguagem, no ensino fundamental,

[...] não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexões que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 67)

Considerando, na continuidade, os gêneros textuais, encontra-se na BNCC o imperativo de que esses devem favorecer o desenvolvimento da capacidade de leitura, produção e linguagens.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 63)

No entanto, no que tange, especificamente à literatura, afirma Marcel de Amorim, considerando a BNCC do ensino médio e fundamental, que

Na parte do documento específica para essa área, a literatura, considerada coo centro do trabalho nos ensinos Fundamental e Médio, é enxergada como vítima de uma certa simplificação didática, tendo sido sua leitura, muitas vezes, substituída pelo estudo de biografias de autores, características de épocas ou ainda pela abordagem de “gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs. (AMORIM, 2019, p. 165-166).

Observa-se, aqui, que este texto pretende fazer um levantamento de referências sobre literatura, em específico do gênero conto, nos documentos oficiais BNCC (2018) e no DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM, 2019).

O documento maranhense, ao tratar sobre a área de Linguagens, que abrange Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, assim induz:

[...] o Documento Curricular do Território Maranhense orienta que todos esses componentes deverão construir caminhos que conduzam os alunos a aprendizagens relacionadas às múltiplas linguagens verbal (oral ou visual- -motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, a digital (BRASIL, 2017:61). Nessa perspectiva, o ensino das linguagens passa a ser concebido como uma forma de interação humana para a expressão pautada em princípios éticos, políticos e estéticos. (DCTM, 2019, p. 87).

A partir disso, entende-se que o DCTM busca consonância com o documento federal no que diz respeito às intenções do ensino de Linguagens, baseando-se na condução ao alcance das múltiplas linguagens. Assim, a seguir, apresenta-se uma tabela em que constam as referências nos dois documentos em tela sobre o gênero conto, para que se passe a entender o direcionamento desse gênero literário em tais textos, especificamente do 6º ano 9º ano do ensino fundamental.

Quadro 1 – Comparação das habilidades de leitura literária de conto na BNCC e no DCTM

BNCC	DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE
<p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, entre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa</p>	<p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, entre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados,</p>

próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil –, contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, entre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, entre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões), e retextualizando o tratamento da temática.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, entre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil –, contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, entre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, entre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, entre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

--	--

Fonte: BRASIL (2018) /DCTM (2019)

Observa-se, a partir da leitura da tabela acima, que as habilidades previstas no currículo do Maranhão compilam exatamente as habilidades constantes na BNCC do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano) no que diz respeito ao gênero conto. Essas habilidades estão contempladas nos eixos de leitura, produção de textos e oralidade, no campo artístico-literário. Os objetos de conhecimento explorados vão desde estratégias de leitura, apreciação e réplica, construção da textualidade, relação entre textos, produção de textos orais e oralização.

As habilidades que citam a exploração do gênero conto em ambos documentos apontam para a importância da implantação desse suporte de texto para o ensino de literatura o ensino fundamental de forma mais proveitosa e significativa. É preciso que os contos não sejam apenas pretextos para interpretações de texto ou análises linguísticas, mas elementos de interação e geradores de leitores críticos, pois, segundo Kleiman (1997, p. 24), "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto".

5. PERCURSO METODOLÓGICO: EXPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA, DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA A SER PESQUISADA,

5.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, destacaremos os procedimentos metodológicos utilizados como proposta para realizar a pesquisa e analisar como os alunos constroem os sentidos no e pelo texto contendo utilizando os fatores ou critérios da textualidade, vinculados à sua função social nos processos de leitura e produção textual. Primeiramente, mencionamos o caminho filosófico, os métodos utilizados pelo pesquisador para atingir os objetivos propostos sobre o qual fizemos uma reflexão baseada no estudo de caso e da pesquisa ação, embasados nas teorias de Thiollent (2011), e de Tripp (2005). Na sequência, circunscrevemos as características da escola pesquisada e dos participantes da pesquisa, para apresentar as características físico-sociais que compõem seus perfis. Em seguida, apresentamos uma descrição da sequência didática, destacando como foram planejadas as aulas e como devem ser desenvolvidas para a reflexão do problema investigado. Em seguida, exporemos em forma de relato, os acontecimentos de todas as aulas que compõem a sequência didática seguida da caracterização das aulas foco da pesquisa. Por fim, descrevemos sobre os procedimentos adotados para analisar as produções textuais, a se realizarem durante a aplicação da sequência didática, as quais formaram o corpus da pesquisa.

Após as considerações, apresentaremos a organização do capítulo que se subdivide em: tipo de pesquisa, caracterização da escola e da turma pesquisada, descrição da elaboração da sequência didática, descrição da execução da sequência didática caracterização das aulas alvo da pesquisa e a constituição do corpus.

5.2 Tipo de pesquisa

O papel de pesquisador muito nos orgulha, por estarmos contribuindo na construção de novos conhecimentos, ou mobilizando saberes para tomada de decisões na escola e na sala de aula, saberes esses como bem salienta Selma Garrido Pimenta (1997) sobre a importância de se mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, como constitutivos dado- ciência nos processos de construção da identidade de professores.

Para a autora a junção dessa gama de saberes fará com que o processo de construção identitário do professor ou pesquisador seja efetivado e dessa forma ele possa transformar suas

ações e práticas institucionais. Como há diversas maneiras de realizar um estudo, a escolha de um ou outro método, que detalhe o caminho trilhado para melhor estudar o que se propõe. E dependendo dos objetivos a serem alcançados na pesquisa e sabemos não ser possível usar apenas um método, e o pesquisador, portanto pode utilizar dois métodos, sendo complementares e que reforcem ainda mais a investigação.

Diante do exposto nessas considerações, escolhemos como perspectiva metodológica para a nossa proposta a pesquisa ação, sendo realizada a partir de um estudo de caso. A escolha do método se aplica, por estarmos desenvolvendo um Trabalho de Conclusão Final (TCF) de um mestrado profissional, portanto, deve apresentar como objeto de investigação um problema relacionado ao ensino aprendizagem da Língua Portuguesa em uma turma em que o pesquisador atua como docente e deve ter um caráter interventivo.

Por meio da perspectiva do estudo de caso essa proposta é voltada para uma turma de 9º ano do ensino fundamental anos finais, porém não pode ainda ser concretizada devido a pandemia da covid 19 que assolou o mundo e paralisou as atividades presenciais nas escolas, com o objetivo de problematizar o modo como os alunos constroem o sentido no e pelo texto, utilizando os fatores/ ou critérios da textualidade na leitura e produção de contos, visto que os alunos já conhecem os elementos da narrativa, porém desconhecem a estrutura do conto e os fatores da textualidade que de certa forma respondem pela produção de sentido do texto, nessa pesquisa, procuramos por meio desse método, investigar uma forma específica e delimitada para analisar o que o problema representa como um todo.

A pesquisa-ação é definida por (Grundy; Kemmis.1982) como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática e a nossa prática docente será impactada e transformada por meio dos estudos e pesquisas empreendidas para a nossa proposta de intervenção pedagógica.

Na pesquisa-ação, a participação de todos os envolvidos no processo que é de grande relevância, pois pesquisador e participante atuam juntos para a solução do problema a ser enfrentado, e como define Michel Thiollent(2011,p.85) sobre a pesquisa- ação escolar:

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados (THIOLLENT, 2011, p.85)

Segundo a autora, quanto ao que diz respeito aos métodos participativos, ao uso da pesquisa – ação, constata-se que no contexto educacional há uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação. Porque, segundo a autora, “são métodos insuficientes que se limita a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares.”

Sobre a eficácia da pesquisa-ação, David Tripp (2005) diz que por ela ser tão familiar, não faz sentido contestar sua eficácia. E acrescenta que: “é importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo interessante, mas como Ainda destaca o papel da experiência” e a pesquisa -ação que é documento no qual pode ser registrada toda a nossa aprendizagem, a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre docência.” (Tripp, 1996).

Conforme dito anteriormente, uma pesquisa com esse cunho, nossa pesquisa é uma proposta que deve servir de parâmetro para mobilizar outros docentes da mesma escola ou de outras instituições de ensino. A pesquisa- ação propicia isto, a publicação de material pedagógico para as redes de ensino e a socialização com os professores da área de sua atuação.

5.3 Caracterização da turma e escola onde seria feita a pesquisada

A escola municipal Maria Evangelista de Sousa, instituição escolhida por nós para aplicação da SD da nossa pesquisa para apresentação da dissertação do PROFLETRAS, mas em virtude da pandemia da covid 19 não foi possível a aplicação é uma escola nova, com apenas 05 anos de existência e que desde essa nova fase, no prédio novo, com boa estrutura física e de recursos humanos, em 2015 passamos a fazer parte do quadro docente da escola como professora efetiva e também dessa história de lutas e desafios enfrentados em nome de uma educação de qualidade e como também pela permanência do aluno na escola e consequente melhoramento dos modos de vida dos alunos e da comunidade escolar.

Situada no bairro Itamar Guará, num conjunto habitacional que faz parte do projeto Minha casa minha vida, do governo federal, na cidade de Imperatriz – MA, cidade está distante da capital São Luís há cerca de 600 km. Imperatriz é a 2º maior cidade do estado do Maranhão e por ser muito próspera e apresentar uma economia muito diversificada e forte no comércio e na pecuária, atrai muitas pessoas dos estados do Tocantins e Pará, sendo num grande celeiro de progresso, cultura e educação da região.

Os primeiros passos para a construção do nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) ocorreu no ano de 2016, com a participação de toda comunidade escolar quando nessa oportunidade aconteciam também os encontros de formação continuada para as discussões das propostas pedagógicas da atual BNCC. Para a elaboração do PPP a escola fez a sistematização da seguinte equipe: Gestão e corpo pedagógico, a gestora geral de então Josinery Barbosa Serafim que contava com o apoio do gestor auxiliar Antonio Mendes e da secretária Patrícia Areia dentre outros professores de apoio na gestão e o grupo de docentes que atuam nas séries iniciais e nas séries finais do E.F. em 2016, demos o pontapé inicial, porém sua conclusão ocorreu em 2018.

A escola Maria Evangelista funcionava nos turnos matutino e vespertinos até o ano de 2017. O turno noturno da EJA se iniciou em 2018. A escola conta com vinte e cinco turmas funcionando, dados de 2020, e oferece educação de qualidade aos 649 alunos matriculados. O funcionamento ocorre nos três turnos e o quadro de docentes é formado por cerca de 20 professores, e contamos com mais 18 funcionários operacionais. A escola está cadastrada recebendo recursos dos programas federais que subsidiam a educação como PDDE e Programa Mais Educação, e o PNAE. Está situada no conjunto habitacional do programa Minha casa, minha vida. A escola possui uma estrutura física muito adequada, e nova, construída em 2015, sendo 01 pátio de entrada com rampa, 01 secretaria, 01 banheiro da diretoria, 01 banheiro dos professores, vestuário dos professores, banheiro feminino e masculino padrão e banheiros masculino e feminino para pessoa com deficiência, refeitório cantina, banheiro da cantina, depósito de materiais e despensa. A escola possui mobiliário conservado e bem cuidado por funcionários e alunos, equipamentos pedagógicos como tv, caixa amplificadora, microfone, dvd, impressoras Epson e Brother, possui mobiliários essenciais ao funcionamento da escola.

Na avaliação externa do SAEB em 2017, a instituição não teve participação, porém na avaliação de 2019 houve a participação da escola, porém, a nota oficial ainda não foi divulgada.

O ano de 2020 está sendo um ano atípico, as escolas da rede municipal de Imperatriz paralisaram suas atividades durante a pandemia da covid- 19 bem como as do mundo todo. O planejamento que estava sendo executado com os professores era da seguinte forma: a elaboração de atividades em blocos impressos, e a entrega sendo realizada na casa do aluno, ou seu responsável vindo recebê-las na escola. E apenas no mês de agosto que toda a rede pode ter acesso a uma plataforma remota denominada Geduc para postagem das atividades não presenciais e tanto professores, alunos, gestão e pais estão tendo acesso a plataforma para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do ano letivo. Já na rede estadual os centros de ensino iniciaram as atividades não presenciais em 26 de março, logo no início da pandemia e

resguardados por portarias e decretos do Conselho Estadual de Educação os professores seguem educando os alunos utilizando os mais diversos meios digitais como whatsapp, google meet, zoom, google classroom, os e-mails, e o próprio livro do aluno, indicando suas páginas e orientando roteiros de estudo impressos.

A escola conta com o apoio da ronda policial escolar que faz parte do programa chamado PROERD –Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, que faz prevenção contra o uso de drogas e violência na escola. E por diversas vezes durante o mês, a guarnição era chamada para resolver casos relativos a esses e outros casos de violência na escola devido o bom trabalho prestado pela equipe docente e pela gestão escolar diminuiu metade dessas ocorrências vem diminuindo ano após ano.

O nosso trabalho enquanto corpo docente juntamente com a gestão escolar é para minimizar o histórico de violência da comunidade por meio da educação e oferta de projetos e palestras que envolvem os mais diversos segmentos da sociedade civil organizada, e uma das alternativas que encontramos foi a elaboração dessa pesquisa que posteriormente, logo após a pandemia, depois da vacinação, será aplicada nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Maria Evangelista de Sousa, no bairro Itamar Guará, no município de Imperatriz-MA.

O núcleo familiar de nossos alunos é composto em sua grande maioria pela mãe(solteira) ou que se relaciona com a figura do padrasto e que configura quase sempre o algoz na representação do abuso sexual da criança ou adolescente, que sempre vinha ocorrendo com frequência.

Em suma os nossos alunos estão expostos à situação de vulnerabilidade social por não conviverem com o núcleo familiar, dessa forma os pais ou padrastos saem para trabalhar fora nos subempregos e eles ficam sozinhos em casa, assim nos relatam a grande maioria dos alunos. E o papel da escola é o de oferecer estratégias para contribuir na melhoria dos processos de leitura e escrita dos nossos alunos para que possam pleitear melhores oportunidades de estudo e trabalho, para que construam seus projetos de vida alicerçados por meio do conhecimento pela educação. Percebemos também por meio dos relatos deles que é a igreja o local de refúgio da grande maioria deles é na igreja evangélica, que tem se multiplicado bastante no bairro e que disputando o espaço com as conhecidas bocas de fumo, tem ganhado alguns jovens para o trabalho de evangelização retirando-os dessa formada criminalidade e do mundo das drogas. É nesse cenário que surgiu a ideia de mostrar as várias facetas da violência que ocorre no estado do Maranhão na cidade e no bairro na própria casa do estudante de forma simbólica, que na maioria das vezes não é percebida pela jovem que está namorando e muito menos ainda pelas

mães delas que convivem com um companheiro ciumento ou violento foi que selecionamos os contos que fazem parte da sequência didática a ser desenvolvida nas salas de aula da escola citada e nas outras salas das demais escolas que nutrirem o interesse por nossa pesquisa aqui apresentada.

Nosso trabalho desenvolvido com o gênero textual “conto” apresenta diversas formas de violência contra a mulher ou menina de maneira implícita e explícita: o fazemos com o intuito de conscientizá-las a não aceitar, a identificar e se possível denunciar os agentes agressores sejam eles namorados, maridos ou companheiros os índices dessa violência simbólica só vem aumentando nos últimos anos.

A nossa contextualização contempla também o enorme crescimento do número de feminicídios que ocorreram no nosso estado durante o período da pandemia do covid -19, devido ao isolamento social. A nossa proposta de trabalho é analisar como os alunos constroem o sentido do texto utilizando os fatores de textualidade, e para perseguir nosso objetivo escolhemos textos com a temática da violência simbólica e contra a mulher, utilizando a estética literária e sua função, para que o direito a humanização através da Arte seja um direito de todos, e um dever da escola de possibilitar esses debates e concomitantemente uma conscientização através da produção de texto que viabilizem o reconhecimento dessas situações de violência vivenciadas por adolescentes e mulheres, que geralmente culmina nos casos de feminicídios, eis aqui ao que nos propomos vamos à luta!

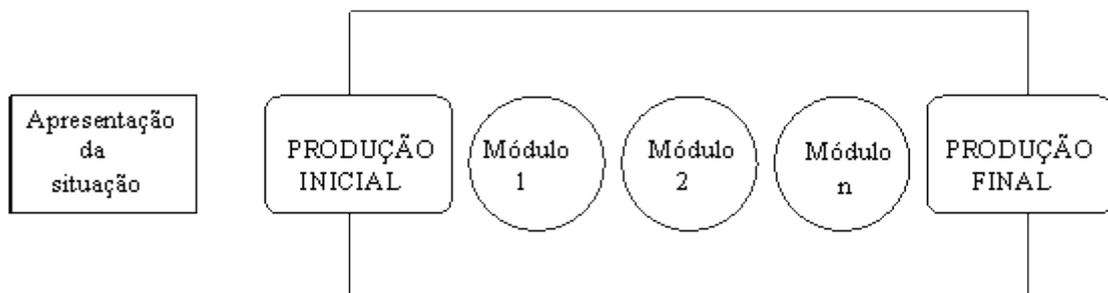
6. ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA PARA EXECUÇÃO, ANÁLISE E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.

6.1 Descrição da sequência didática

Para o desenvolvimento da nossa proposta de trabalho de leitura e produção escrita com o gênero textual conto, preparamos um caderno de atividades contendo um total de 06 atividades nos modelos do que pregoam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Destacamos que para a aplicação alguns procedimentos podem ser adaptados, para que se possa alcançar um melhor desempenho dos alunos. Passaremos a seguir a descrição das etapas que constituem a sequência didática.

A estrutura de base de uma SD é constituída pelo seguinte esquema: **apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final**, como demonstra o esquema abaixo (Cf. DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98):

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz&Schneuwly, 2004,p.98

6.2 Apresentação da situação: primeiro contato com o gênero conto

A apresentação da situação expõe aos alunos a proposta de comunicação que será realizada com o gênero textual apresentado na produção final. É o momento crucial para que o aluno compreenda a proposta de trabalho que irá participar e obter as informações necessárias. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98) “este é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e de atividade de linguagem a ser executada.” Será apresentado a cada aluno o primeiro conto da sequência didática para que leiam e façam observação da temática e da estrutura do gênero textual a ser estudado. O professor também poderá selecionar uma música ou filme, dados estatísticos sobre o número de casos de

feminicídios no estado, cidade e Brasil. O uso de uma música sobre o tema conto também será interessante.

A autora do conto “Felicidade Clandestina” Clarice Lispector, traz uma história de duas adolescentes que não conseguem se entender e vivem em constante conflito, uma por gostar muito de livros e não os possuir, portanto, se entrega de corpo e alma em busca de satisfazer seu desejo, a outra adolescente, tem o objeto de desejo da colega da escola, mas a humilha e reluta em não compartilhar o livro, ou seja a tortura, até um certo grau. O enredo vai girando em torno de imposições de padrão de beleza, de situação financeira das adolescentes, mas o desfecho é um final feliz para a garota que tanto deseja a felicidade. O conto escolhido para a situação inicial é este “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector (1998).

Sobre a autora:

O ano de 2020 é comemorado o ano do centenário da autora do nosso primeiro conto selecionado para a apresentação da situação. Vejamos então uma pequena síntese biográfica da autora.

Clarice Lispector¹ é uma das maiores escritora brasileira da segunda metade do século XX, suas obras de caráter psicológico muito acentuado, como podemos observar em seu livro a “Paixão segundo GH”, em que narra alguns fatos do dia a dia como a visão de uma barata, leva a autora a analisar e penetrar no íntimo do ser humano e a desvendar sua estrutura emocional.

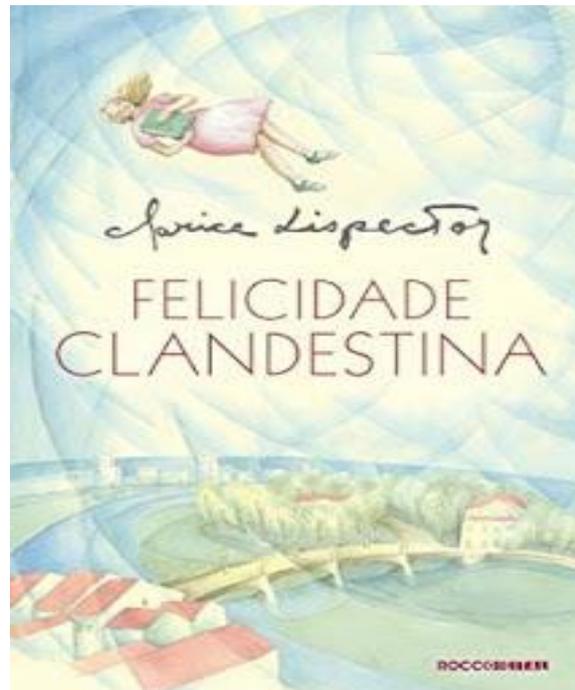
Clarice Lispector nasceu em 1920, na Ucrânia, mas se mudou com a família para o Brasil ainda bebê e, aqui, viveu boa parte da vida, nas cidades de Maceió, Recife e Rio de Janeiro. A **vida** e a **obra** de Clarice Lispector, por vezes, confundem-se. No caso do conto Felicidade Clandestina (1971), por exemplo, que conta a história de uma menina apaixonada por livros, mas, a diferença está na condição financeira da autora, distante da condição financeira da personagem.

Sobre Clarice Lispector, vale ressaltar o brilhante momento de luz, um insight que envolve suas personagens e que se apresenta como um momento de revelação, uma epifania, essa é mais uma característica marcante na obra da autora que podemos observar em seus contos e romances.

Apresentação da situação: primeiro contato com o gênero conto

¹Disponível em www.mundoeducação.uol.com.br- Acesso em 05 de janeiro de 2021.

TEXTO: FELICIDADE CLANDESTINA - CLARICE LISPECTOR



Fonte: www.armazemdetexto.blogspot.com.br

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudade".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez. Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte.

Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. As vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia.

Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto

tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar ... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Clarice Lispector

Caro professor, essas atividades poderão contribuir no processo de aprendizagem da estrutura da narrativa de uma forma bem prática. Contextualizando essa sequência narrativa no texto apresentado, a estrutura do conto com a apresentação do foco narrativo, e faz a finalização das questões com perguntas subjetivas, abertas. Espera-se que ao concluir essas atividades, os alunos possam identificar e criar em seu próprio conto todos os elementos linguísticos estudados ao longo da aplicação da sequência didática.

O conto “Felicidade clandestina” pertence ao gênero narrativo, ou seja, um tipo de texto que esboça as ações de personagens num determinado tempo e espaço, em que são narrados (contados) alguns fatos e acontecimentos. Além dos contos, outros exemplos de textos narrativos são: romance, novela, crônica e fábula.

- 1) **Analisando a estrutura do conto: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho.**
- a) **Nas narrativas, na APRESENTAÇÃO**, também chamada de introdução, é uma parte inicial em que o autor do texto apresenta os personagens, o local e o tempo em que se desenvolverá a

trama. Dentre esses elementos, o que mais se destaca na apresentação de “Felicidade clandestina”?

b) No **DESENVOLVIMENTO** de textos narrativos como o conto lido, grande parte da história é desenvolvida com foco nas ações dos personagens. Que ação contínua foi narrada para o desenvolvimento desse conto?

b) Acerca do **CLIMAX**, lembramos de que se trata da parte do desenvolvimento da história e que designa o momento mais tenso da narrativa. Em que momento as ações dos personagens atingem o momento de maior tensão na história. Por quê?

c) O **DESFECHO**, também chamado de conclusão, é determinado pela parte final da narrativa, onde a partir dos acontecimentos, os conflitos vão sendo desenvolvidos. Quais as ações das personagens que marcam o desfecho do conflito do conto “Felicidade clandestina”?

2) Elementos da narrativa: narrador, enredo, personagens, tempo e espaço.

NARRADOR - é aquele que narra a história. Dividem-se em: narrador observador, narrador personagem e narrador onisciente. “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, é um conto em que tem uma narradora personagem;

a) Que elementos linguísticos nos permitem afirmar que esse conto é narrado em primeira pessoa, ou seja, que a narradora é uma personagem?

b) Explique como o foco narrativo favorece a caracterização negativa da personagem antagonista ao mesmo tempo em que favorece positivamente as ações da protagonista.

ENREDO: trata-se da estrutura da narrativa, ou seja, a trama em que se desenrolam as ações. São classificados em: enredo linear, enredo não linear, enredo psicológico e enredo

cronológico. “Felicidade clandestina” apresenta um enredo linear e cronológico, uma vez que as ações são apresentadas conforme o tempo vai passando e ocorrendo as sucessivas idas da narradora à casa da filha do dono da livraria. Mas apresenta também traços de não-linearidade e de um enredo psicológico, pois na apresentação da antagonista há relatos de ações ocorridas anteriormente, acompanhadas de julgamentos que a narradora faz da menina que possuía o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato.

Os PERSONAGENS são seres que compõem a narrativa sendo classificados em: personagens principais (protagonista e antagonista) e personagens secundários (adjuvante ou coadjuvante).

e) No conto lido, as meninas não são nomeadas, elas são construídas por meio de diferenças entre elas indicando uma como protagonista e outra como antagonista. Identifique e transcreva uma frase que nos permite essa afirmação.

Numa narrativa, o **TEMPO** está relacionado com a marcação do tempo no desenrolar das ações, por exemplo, uma data ou um momento específico. O tempo pode ser cronológico ou psicológico.

f) Explique como o tempo cronológico, isto é, as sucessivas idas da protagonista à residência da antagonista pode ser uma relação de forças.

g) Você pensa no tempo em que a narradora levou para conseguir o que se desejava, ou seja, o empréstimo, contribuiu para que ela sentisse toda a “felicidade” descrita no desfecho do conto? Comente.

O **ESPACO** é (são (s) local(is) onde a narrativa se desenvolve. Podem ocorrer num ambiente físico, ambiente psicológico ou ambiente social.

h) Em que ambientes físicos os fatos são desenrolados?

Aponte, com elementos do texto, diferenças entre o ambiente social das personagens.

(“Possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostarias de ter: um pai dono de

3) Tipos de Narrador:

a) Depois de ler o conto, aponte indícios linguísticos de narração em primeira pessoa.

b) Tendo esse conto sido narrado em primeira pessoa, que efeito de sentido a voz da narradora produz em relação à personagem que tinha posse do livro?

4) Em “Felicidade clandestina”, temos a predominância do Discurso indireto, pois todas as falas da narradora são citadas por ela mesma, assim como as falas da outra personagem. Tem dois momentos de discurso direto; um em que a filha do dono da livraria diz que emprestou o livro para outra menina naquele dia e a fala da mãe.

a) Justifique a escolha do discurso indireto para a construção da narrativa.

b) Observe este trecho com predominância do discurso direto:

“Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser."

Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

- Em sua opinião, por que a narradora escolheu o discurso direto para reproduzir a fala da mãe da personagem considerada antagonista.

5) Conforme lemos o primeiro e o segundo parágrafo, identificamos uma oposição entre a aparências das personagens. Em algum momento essa oposição descritiva traz um estranhamento para a nossa época? Escreva sobre isso.

6) Em uma época em que estamos expondo o perigo dos preconceitos e dos estereótipos, seria ético relacionarmos aparência e bondade/maldade?

7) Escreva como esses julgamentos a partir dos estereótipos podem ser prejudiciais às nossas relações no dia a dia e o que podemos fazer para mudar essa visão ultrapassada.

8) Você acha que o fato de uma pessoa se recusar a emprestar um objeto para outra pode ser motivo para fazermos mau juízo do proprietário do objeto? Comente.

9) Além dos adjetivos que descreviam a filha do dono da livraria, a narradora serviu-se também de substantivos abstratos para descrever as ações da outra personagem. Localize esses substantivos no texto e comente os efeitos de sentido que essa escolha lexical traz.

10) A narradora descreve a si e suas ações de modo a suavizar suas ações e comportamentos. Justifique essa afirmativa com elementos do texto e comente o efeito de sentido dessa descrição.

- a) Muitas expressões de “Felicidade clandestina” apontam uma relação afetiva da narradora com os livros e com a leitura, como, por exemplo, “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o”. Agora, gostaríamos que você, leitor, comentasse sua relação com livros/leitura.
-
-
-

6. 2. 1 Reconhecendo as características do gênero conto.

A fase inicial da apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos as informações para que conheçam sobre o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Para este momento escolhemos o conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti (2000), pois representa perfeitamente a dominação e violência psicológica, definida por Bourdieu (2002). A violência simbólica pela qual milhares de meninas e mulheres são submetidas no Brasil e no Maranhão, poderemos também levantar os percentuais de casos de violência contra a mulher que ocorreram nesse período de pandemia, e que configurou um aumento expressivo dado o isolamento social partilhado por maridos e esposas em seus lares.

As atividades propostas têm o objetivo de apresentar e refletir sobre os elementos constitutivos do conto, como: personagens, ações, e lugares típicos, objetos mágicos, etc.

Palavras sobre a autora:

Marina Colasanti que nasceu em Asmara, Etiópia em 1938 e morou na Itália por 11 anos, veio morar no Brasil desde o ano de 1948, onde vive até hoje. Publicou vários livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis, é ainda contemporânea a nós. É uma importante escritora da literatura brasileira, em suas obras reflete com delicadeza assuntos áspers, entre eles os problemas sociais. Colabora, também, em revistas femininas e constantemente é convidada para cursos e palestras em todo o Brasil. Casada com o escritor e poeta Affonso Romano de Sant'Anna. Na literatura infantil, seus “contos de fadas” ganharam destaque preservando os elementos próprios das narrativas que remetem o leitor à Idade Média e equilibrando com maestria os gêneros narrativo e lírico, Marina discute sobre temas atuais, como o consumismo desenfreado, a inveja, o egoísmo e as relações humanas.

Em *A moça tecelã*, publicado em 2000, o leitor é convidado a viajar para um mundo de fantasias, onde a moça com sua máquina de tear é capaz de construir elementos da natureza, dar vida a seres e tecer um marido de carne e ossos. A partir desse momento, a história se desenrola e a autora vai criando uma relação entre a personagem homem e a personagem mulher que dá margem ao leitor de tomar para si diversas interpretações, como veremos.

O conto *A moça tecelã* de Marina Colasanti faz uma intertextualidade com várias outras obras da história da literatura, em especial com *Penélope de Ulisses*, que tecia durante o dia e destecia à noite para prolongar os dias à espera do seu amado, fazendo isso ela “enganava” os outros pretendentes que aguardavam que terminasse e ela que tecia para escolher entre eles um novo marido. Fazendo isso a moça torna-se dona de seu destino, faz uso do poder que tem nas mãos para fazer aquilo que deseja, que é

esperar pelo marido. Além desse, constata-se a intertextualidade também com o conto A filha do moleiro, também conhecido como Rumpelstizchen, no qual o Rei obriga sua esposa a tecer cada vez mais, não estando satisfeito com a riqueza que já possui. A posição do marido nas duas obras é a mesma, pois os dois são gananciosos. Entretanto, o que diferencia o conto contemporâneo A moça tecelã é que a personagem feminina não se deixa dominar, pelo contrário, ela tem o controle da situação e quando percebe que o casamento não é aquilo que sonhara, começa a voltar o tear e desfazer o que não há fazia feliz.

E a análise que elegemos para a construção do sentido do conto foi a partir da teoria feminina.

Podemos analisar os fatos mais evidentes na obra que é a questão do poder do homem e do poder da mulher. O conto começa e termina falando do poder da mulher, do poder que a moça possui de criar, de dar vida aos seres, à natureza e ao homem. Porém, há uma quebra dessa independência feminina quando o homem surge no conto, apesar da mulher continuar tendo poder esse poder é usado exclusivamente para realizar os desejos do marido, isso significa que ele tem ainda mais poder do que ela, pois é ele quem a domina.

Alguns elementos que a autora usa no texto deixam isso bastante claro, “o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre. – É para que ninguém saiba do tapete – ele disse (COLASANTI, 2000, p. 12). O que mais chama a atenção é que a mulher, mesmo sabendo que é ela quem possui o poder, até mesmo de ter criado para si o marido, mantém-se na posição de submissão sem questioná-lo. Bourdieu (2002) denomina essa situação como Violência Simbólica, trata-se do poder que é exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Entende-se que as mulheres, em um ponto de vista que talvez ainda predomine, veem o casamento como passo fundamental para sua vida e essa relação matrimonial é seguida dessa violência simbólica. Ocorre que, ao aceitar as imposições do marido, a mulher perde sua identidade, deixando de lado sua vida, suas crenças, seus sonhos e sua simplicidade. Por outro lado, a autora faz uma desconstrução desse poder masculino, de acordo com o que propõe a Teoria Feminista. (BACHI, 2017, p.2010-2011)

Apresentação da situação: Reconhecendo as características do gênero conto

A MOÇA TECELÃ



Fonte: beatrix.pro.br/index.php

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado.

Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

Uma casa melhor é necessária disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Marina Colasanti (1938).

Prática de leitura e prática de análise linguística do conto “A moça tecelã”

As sugestões para as atividades apresentadas nesse momento da SD são de caráter subjetivos podendo ser exploradas algumas características do gênero conto, e as questões tem relação com os sentidos da violência sofrida pela personagem, adicionamos questões sobre a compreensão e interpretação do conto, comparando algumas ações da personagens com as daqueles que vivem um conto de fadas (conto maravilhoso), mas que no decorrer das apresentações das atividades o aluno volta à vida real e dura com requintes de violência. As respostas são fechadas, porém em dados momentos serão abertas, as respostas dos alunos serão coincidentes. Esperamos alcançar por meio dessas atividades que os alunos ou a grande maioria deles encontrem os verdadeiros sentidos do conto apresentado realizando uma incursão sobre o tema da violência e uma reflexão sobre como se processa a dominação masculina.

- 1) O texto que acabamos de ler pertence ao gênero conto, um tipo de texto literário que apresenta poucos personagens, um enredo mais curto, um único conflito, um clímax e o desfecho, o conto aproxima-se do romance e da novela. No conto. “A moça tecelã” qual dessas características podem ser percebidas?

2) Ainda hoje, o casamento é visto como uma forma de relacionamento perpétuo? Até que a morte os separe? Comente.

3) No texto há indícios de alguma forma de violência contra a mulher? De que forma?

4) Nos últimos anos, o que a mídia vem noticiando sobre o assunto violência doméstica? Você já leu alguma matéria sobre isso?

5) Na vida real como na ficção há momentos em que a mulher deseja separar-se do marido: como se explica este evento no conto? Qual motivo do arrependimento da moça tecelã?

6) “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, é um conto escrito em terceira pessoa, com narrador onisciente, e apresenta um enredo linear. Nesse enredo, há fatos existentes no mundo real e fatos que nos permitem caracterizar o conto como fantástico. Descreva essas ações.

7) Na introdução do conto, qual era a relação da personagem principal com o ato de tecer no decorrer do tempo? Comente.

8) Ao se sentir sozinha, a moça tecelã usou seu dom para tecer um marido e ter companhia. Dessa ação, resultou-se uma opressão. Comente.

9) Que oposição podemos observar entre a relação da moça e do marido com o tear?

10) Sendo escrava do tear durante o tempo que a personagem principal era obrigada a satisfazer os desejos do marido, essa mulher rompe a situação opressora. Comente a atitude dela.

11)Podemos identificar o clímax do conto no seguinte período: “E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo”. O que acontece em seguida?

12)Observamos que o marido começou a ser tecido pelo chapéu e a ser destecido pelos pés, possibilitando uma interpretação em que, no primeiro momento era desejável que ele, depois de tecido, andasse pela casa e se dirigisse à moça, já nos momentos finais, ele, ficando sem os pés, seria impedido de se levantar para impedir seu desfazimento. Como você imagina as emoções do homem que estava sendo destecido?

6. 3 Produção inicial: escrevendo seu primeiro conto

O momento da produção inicial, é aquele em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim revelar para si mesmos e para o professor os conhecimentos que já possuem desse gênero textual. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.86),” tem um caráter regulador da sequência didática, por diagnosticar os conhecimentos dos alunos e poder intervir de forma eficaz, para o alcance dos objetivos propostos, como também os alunos podem detectar seus avanços e dificuldades quanto ao gênero estudado.

Para a motivação inicial propomos uma animação curta de 7 minutos, onde se aborda o relacionamento amoroso entre um casal, que não tem final feliz, intitulada” time line”. Propomos então para a primeira produção aos alunos, “Os relacionamentos amorosos, O papel da mulher na sociedade, O aumento da violência contra a mulher na pandemia.” Propostas baseadas nos dois primeiros contos e também na animação sobre relacionamento amoroso. Eis a proposta abaixo:

Produção inicial: Escrevendo seu primeiro conto

Atividade motivadora: Assista a animação.

Era uma vez uma linha

link: <https://vimeo.com/287949378>

Com base nos contos lidos e nos efeitos de sentido que lhe provocou, escreva a primeira versão do seu conto literário.

- 1- Os temas podem ser sobre relacionamentos amorosos;
- 2-O papel da mulher na sociedade;
- 3-O aumento da violência contra a mulher no período da pandemia;

Releia todos os assuntos relacionados aos temas apresentados e produza o seu conto, observando a linguagem utilizada, as características do conto, para quem você vai escrever, e com qual objetivo.

6.3.1 Módulo I

Apresentação das temáticas dos contos a serem trabalhados e sua relevância social

Nos módulos seguintes, os autores da sequência didática aqui proposta, preconizam que tratemos de trabalhar os problemas que aparecerem na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los. Sabemos que o movimento geral da sequência didática vai do mais difícil, complexo, para o mais simples: da produção inicial aos módulos cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.

E nesse sentido selecionamos o conto “Para que ninguém a quisesse” também da Marina Colasanti (1986), por conter a representação maior da violência simbólica contra a mulher enfatizando o conteúdo temático do gênero e apresentando a estrutura e característica do gênero estudado, abordando a sua significância no contexto social, político, assim como uma bandeira de luta para as mulheres contra a opressão. Nesse módulo I se procurou apresentar o sentido dos contos estudado por intermédio de seu conteúdo temático, de sua estrutura narrativa.

Para que ninguém a quisesse

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou- lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar- lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

(COLASANTI, Marina. “Para que ninguém a quisesse”.
In: Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. P. 111-2.)

Atividades do Módulo I

As atividades aqui propostas para compreensão e interpretação desse conto visam sondar os conhecimentos linguísticos dos alunos a cerca de alguns elementos sintáticos e semânticos como o uso de alguns pronomes, e verbos que poderão modificar completamente os sentidos do texto e sua compreensão global, assim como também a utilização de elementos expressivos que fazem toda diferença ao serem identificados e explorados no conto. Faz-se uma nova retomada sobre a estrutura do texto narrativo, diferenciando o foco da narrativa. As questões sugeridas apresentam mis uma vez cunho subjetivo.

1-O título do conto “Para que ninguém a quisesse” nos fornece uma pista do tema abordado, principalmente pelo uso do pronome indefinido “ninguém”. Registre suas impressões sobre esse título. Em seguida, escreva como o sentido poderia ser outro a partir da troca do pronome “ninguém” pelo seu oposto “alguém”.

2-Leia este trecho do primeiro parágrafo e responda às questões que seguem: “mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou- lhe os longos cabelos”

- a) Nesse trecho, está descrito um processo gradativo. Que nome você daria para esse processo?
- b) Você acredita que esse processo afetou apenas a aparência da mulher? Comente.

c) Que denotam os verbos “mandar(mandou)” e exigir? Que relação podemos inferir a partir desses verbos e as ações relacionadas a eles.

d) Além de mandar e exigir que a mulher se desfizesse de itens relacionados à beleza, o marido pratica ações para “colaborar” com o processo, sendo uma ação final e significativa do ponto de vista da violência. Que ação é essa?

3) Em situações de violência doméstica, é normal, e até aconselhável, o surgimento de uma terceira pessoa: a testemunha. Explique como a escolha do foco narrativo pode reforçar essa ideia.

4) Sabendo que um dos sentidos de mimetizar é assumir a forma de algo, como pode ser pensada as condições físicas e psicológicas da mulher “Mimetizada com os móveis e as sombras”?

a) Na parte que antecede o desfecho do conto, ou seja, no clímax, houve um esforço da mulher para voltar à situação inicial. Descreva esse processo.

b) Relendo o desfecho - “Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda” - é possível concluir que o processo de retorno à situação inicial não foi concluído. A partir dessa conclusão, escreva sobre possíveis danos psicológicos causados nas mulheres expostas à violência.

5) Você esperava que o conflito fosse solucionado dessa forma? Comente.

Breve biografia de Conceição Evaristo autora do conto “Maria”

Maria da Conceição Evaristo de Brito (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1946). Romancista, contista e poeta. Nasce em uma comunidade no alto da Avenida Afonso Pena. Trabalha como empregada doméstica até 1971, quando conclui os estudos secundários no Instituto de Educação de Minas Gerais.

Muda-se para o Rio de Janeiro em 1973, ocasião em que é aprovada para o magistério. Estuda na Universidade Federal do Rio de Janeiro e forma-se em Letras. Ingressa no mestrado em Literatura Brasileira da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) onde defende, em 1996, a dissertação *Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade*. Defende a tese de doutoramento *Poemas Malungos – Cânticos Irmãos*, em 2011, na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Tem participação em revistas e publicações, nacionais e internacionais, que tem por tema a afrobrasilidade. Tal engajamento inicia-se na década de 1980, por meio do Grupo Quilombhoje, responsável pela estreia literária de Conceição em, 1990, com obras publicadas na série Cadernos Negros. Suas obras, poesia e prosa, especialmente o romance *PonciáVicêncio* (2003), abordam temas como a discriminação de raça, gênero e classe. Atualmente, Conceição leciona na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como professora visitante. (www.encyclopédia.itaucultural.org.br acessado em 05/01/2021)

6.3.2 Módulo II

Maria

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembra vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela

boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

(Olhos d'água, p. 39-42 Conceição Evaristo).

Prática de leitura e análise do conto “Maria”

Caro professor(a), as questões que seguem sobre o conto “Maria” são todas de caráter subjetivos, pois espera-se que nessa atividade já no final da aplicação da sequência didática o aluno possa ser levado a construir suas próprias interpretações e compreensões do conto, posto que ao longo das atividades foi motivado a descobrir os verdadeiros sentidos do texto. Porém, em se tratando de alunos do 9ºano de EF que durante o ano de pandemia 2020 não participaram de aulas presenciais e não se engajaram ativamente nos projetos de leituras mais contundentes poderão apresentar muitas dificuldades quanto à organização e exposição por escrito de seu posicionamento crítico. No entanto, perceberemos também uma gama de alunos capazes de responder às atividades de forma satisfatória. Esperamos esse resultado com bastante otimismo e trabalho voltados à efetivação da aprendizagem linguística e textual dos alunos.

- 1- Que inferências podem ser feitas acerca da vida da personagem? Que profissão ela exercia? Justifique com passagens do texto.
- 2- Situações caracterizadas pela da personagem Maria ao esperar o ônibus podem ser vivenciadas também no seu bairro? Seus pais utilizam o ônibus para chegar ao trabalho?
- 3- O leitor compreende perfeitamente que a personagem tem filhos. Que pistas o leva a esta constatação?
- 4- A personagem do conto lido morava aonde? Era casada? Que passagens do texto nos mostra estas respostas?

5- Em que momento do conto percebemos que a personagem é uma mulher negra?

6- Que perfil é atribuído pela sociedade a maioria das mulheres negras? E você, concorda com este esteriótipo?

7- Sobre a violência doméstica, o que você já pesquisou e ouviu nos noticiários é mais comum ocorrerem com mais frequência com que classe de mulheres, apenas com as negras, ou não?

8- Você enquanto leitor percebeu alguma forma de preconceito racial com a personagem?

9- De que forma podemos combater o preconceito racial que circula ao nosso redor?

10-Pensando na moça que tecia e na personagem Maria. Por que foi relativamente fácil para que a moça tivesse um final feliz enquanto Maria foi morta de forma cruel? Comente dizendo se essas personagens tinham as mesmas condições de vida.

11-Nos contos “A moça tecelã” e “Para que ninguém a quisesse”, ambos de Marina Colasanti, as personagens principais são mulheres cujos maridos cometem algum tipo de violência contra elas. Pense e responda: como o enredo foi construído para que uma delas saísse da situação em que se encontrava enquanto a outra permaneceu na situação de conflito? Você diria que basta querer mudanças para que elas ocorram ou que há pessoas que precisam de ajuda para solucionar seus conflitos? Comente.

Fechando a sequência de contos, temos Maria, de Conceição Evaristo, publicado na coletânea Olhos D’água, de 2014, veja o que lemos no blog do Estante Virtual sobre a coletânea:

Não há ‘meias palavras’, nem sentimentalismos ou tampouco omissões diante das páginas. O foco da coletânea de contos denuncia a violência urbana e a pobreza da população negra. Aqui, conhecemos mulheres de diferentes idades e experiências com um ponto em comum: a mesma vida de ferro. Histórias de mães, filhas, avós, amantes, homens e mulheres entre seus dilemas sociais, sexuais e existenciais. A autora não poupa o senso descritivo para relatar com riqueza de detalhes as vulnerabilidades humanas.

12-O conto lido tem relação com essa descrição do conjunto da obra? Comente.

14-Podemos dizer que os fatos narrados nesse conto são adequados para o uso do discurso indireto livre? Comente.

15-O período “Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais” é bastante expressivo do ponto de vista poético. Considerando o tema abordado no conto e as ações que seguem esse período, essa expressividade prenuncia um desfecho feliz ou trágico? Comente.

6.4 Módulo III: Produção final e reescrita

Terminado o módulo II, chegamos à última etapa da sequência didática, a proposta da produção final, onde o aluno mobilizará todo conhecimento adquirido ao longo do processo e projeto, e ao professor pesquisador que observará os resultados das atividades desenvolvidas nos módulos e nos textos produzidos individualmente. Como proposta de produção final, escolhemos os mesmos temas com os mesmos textos e animação motivadores. E caberá a cada professor que utilizará a nossa proposta como roteiro escolher entre fazer uso dos nossos contos selecionados para a pesquisa como também poderá lançar mão de outras escolhas, haja vista se trabalhar com a proposta metodológica de uma sequência didática seguindo os seus passo a passo como nos apresenta os seus idealizadores, Dolz, Noverraz e Schneuwly(2004).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecemos essas considerações finais com o objetivo de expor os possíveis resultados a que essa proposta possa alcançar com as pesquisas na área de literatura no âmbito do Ensino Fundamental II, visto que o objetivo principal deste estudo é de analisar e problematizar como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental são levados a construir sentidos no e pelo texto (conto), utilizando os critérios da textualidade, assim como através de sua função social; trazer este gênero (conto), do acontecimento artístico-literário, para a vida cotidiana, de forma que possa denunciar, ou seja um porta-voz das condições violentas, à que as mulheres se submetem e se encontram dentro de uma relação afetiva com seus pares (namorados ou esposos), vítimas da violência simbólica definida por Bourdieu.

Assim, propomos uma série de atividades com o gênero textual conto em forma de sequências didáticas para aplicação no 9º ano do Ensino Fundamental, de forma a desenvolver os processos linguísticos e semânticos dos estudantes, por meio da leitura e produção textual.

A metodologia proposta, a partir do texto literário, que buscará atender ao propósito de subsidiar a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa no espaço da sala de aula, considerando a importância da leitura de textos literários para a formação do leitor crítico e competente nas práticas sociais. A elaboração da nossa sequência didática ocorreu como um trabalho muito árduo, um grande desafio para nós logo no início, porém com o empenho nas leituras e com o brilhante incentivo do nosso orientador conseguimos avançar na nossa proposta e fizemos as escolhas dos textos adequados aos nossos objetivos propostos, ficamos imensamente feliz em apresentar o fruto desses dois anos de aprendizado, de pesquisa e descobertas, que antes não pensávamos ser possível, e que agora se torna realidade, tivemos muitos desafios e primeiro deles foi retornar ao papel de estudante após quase duas décadas fora da academia.

Não nos sentimos mais impotentes enquanto docentes da educação básica como antes de ingressarmos na pós-graduação, pois encontramos no Profletras especificamente no câmpus de Araguaína os melhores profissionais, os mais humanizados e dedicados à partilha do conhecimento, e dessa forma apresento os produtos dos nossos percursos de 2019 até 2021 como uma docente que adentrou na sala da UFT com muitas dúvidas e incertezas sobre dar conta ou não dos estudos e da pesquisa (para conclusão do mestrado profissional) que seriam demandados para nós e de repente nos vimos sendo incentivados e estimulados por nossos queridos professores, mas destaco aqui de forma especial o discurso do nosso orientador João de Deus sobre: “a necessidade da prática de leitura, e que deveríamos sempre nos orgulharmos

de fazermos parte da educação básica brasileira que sempre tem dado certo nesse país chamado Brasil e que é muito difícil seguir estudando aqui também”. É com imensa alegria e com sentimento de renovação da nossa prática em sala de aula e do nosso percurso estudantil enquanto mestranda que partilho com todos os que se interessarem por nossa proposta de trabalho, essa dissertação que simboliza um sonho há muitos anos guardado e que se concretiza com esse trabalho, muito obrigada a todos que de alguma forma nos incentivaram a buscar melhorar a nossa prática nossos conhecimentos e a contribuir no desenvolvimento dos processos de leitura e produção dos textos escritos dos nossos alunos.

Acreditamos, portanto, que as atividades propostas neste estudo ajudarão a despertar a atenção do aluno para pontos relevantes da literatura, como o diálogo com o texto e consigo mesmo sobre os sentidos possíveis na obra. Ademais, na interação do educando com os contos literários, considerando-se as estratégias de leitura literária em sala de aula que favorecerão a exposição do pensamento crítico-reflexivo dos alunos, especialmente para a percepção da violência simbólica presente nos contos selecionados para o estudo através das sequências didáticas que elaboramos.

Dessa forma propomos uma intervenção a ser desenvolvida como forma de enriquecer a prática do trabalho com a literatura em sala de aula, tanto da professora pesquisadora como de outros professores, com vistas a fomentar a mediação da leitura de contos literários, proporcionando aos jovens alunos-leitores além da construção do conhecimento pessoal, o prazer em ler.

A nossa proposta de trabalho aqui apresentada surgiu de anseios e desejos de melhoramento da nossa prática pedagógica de leitura e de produção textual por meio da intervenção dessa mesma prática, e que o modo do nosso fazer pedagógico já não é mais o mesmo, dado o conjunto de saberes e experiências acumulados por nós durante a pesquisa, pois o PROFLETRAS, é um programa de excepcional atuação e vem a cada edição colocando profissionais dedicados e capacitados nos centros educacionais de educação básica, aliando as teorias às práticas experimentadas pelos professores, e nós nos inserimos neste contexto de aperfeiçoamento e melhoramento da nossa prática pedagógica, com um misto de orgulho e sempre acreditando no potencial do professor da educação básica, é do chão da escola que viemos, ao ingressar nesta pós-graduação e é de volta à sala de aula que retornamos com as malas recheadas de práticas novas e boas com experiências exitosas para partilhar com nossos colegas docentes sobre novas visões e teorias do processo de leitura e produção textual desde a incursão nas perspectivas da Linguística Textual, abordando os conceitos de língua e linguagem, até a Literatura com os tipos de contos que povoam o imaginário dos estudantes

das teorias e práticas aplicadas ao texto oral e escrito, a elaboração da sequência didática que revolucionará a nossa prática e a prática dos docentes que as aplicarem em suas salas de aula, bem como trará um nível mais adequado de aprendizagem do gênero textual estudado, com esse trabalho atamos as duas pontas que precisava para elaborar uma proposta muito significativa na vida estudantil e na nossa vida docente enquanto pesquisadora que não medirá esforços para que seja plenamente partilhado nos micros e macros espaços escolares, contribuindo dessa forma com o desenvolvimento do processo de leitura e produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na perspectiva da linguística do texto, descortinando a cada interlocutor, e leitor o verdadeiro sentido do texto e da fruição literária, como também servirá de material de apoio pedagógico para que possa subsidiar nas formações de professores em serviço as práticas de leitura e produção textuais dos professores da nossa escola e da educação básica.

Conseguiremos, ainda por intermédio dessa proposta, suscitar o debate em torno do preconceito racial e social contra a mulher negra e mãe solo, contribuindo na conscientização e prevenção da violência contra a mulher em todos os espaços sociais, seja a violência simbólica, psicológica ou física.

Na nossa proposta não foi contemplada a seção com os procedimentos de análise, pois devido ao período de pandemia da covid-19 que atravessamos, desde março de 2020 com a suspensão das aulas presenciais, não foi possível aplicar a sequência didática que elaboramos, e embasados na resolução 003/2020- Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020. Que entre outras providências, no seu artigo 1º. Resolveu que os trabalhos da 6ª turma, portanto a de 2019, poderão ter caráter propositivos sem necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marcel Alvaro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (Orgs.). **BNCC e o ensino de línguas e literatura**. 1ª ed. Pontes, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: parábola, 2017.p.31
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.
- BENVENISTE, Émile, 1902-1976. **Problemas de Linguística Geral I**; tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. Campinas, São Paulo: Editora Pontes. 2005.
- BIANCHINI, Alice; BAZZO Mariana; CHARKIAN Silvia. **Crimes contra mulheres**. Salvador: Jurdopium, 2020.
- Biografia de Conceição Evaristo. Disponível em www.encyclopedia.itaucultural.org.br- Acesso em 05 de janeiro de 2021.
- Bibliografia de Clarice Lispector. Disponível em www.mundoeducação.uol.com.br - Acesso em 05 de janeiro de 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- _____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. **A Dominação Masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- _____. **Documento Curricular do Território Maranhense** : para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019. –
- _____. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. [S.I.]: [2018]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 04 de agosto. 2018
- _____. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, SEB/MEC, 2018.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- _____. Lei Federal nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha).Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2010. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 20 nov 2020.

BREVES FILHO, José. **Uma Leitura da Literatura Infantil na Escola**. Fortaleza: Breves Palavras 2004.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 12. ed. Ouro Azul: Rio de Janeiro, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil. 2. Ed. Rio de Janeiro**: José Olympio; Brasília, 1978.

_____. **A moça tecelã**. 09. ed. In: Doze reis e a moça no labirinto do vento. São Paulo: Global, 2000, p.10-14.

_____. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 111-112.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Círculos de Leitura e letramento Literário**. 1 ed. 3ª - São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. -3 ed.-Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CUNHA, Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da. **Práticas de leitura e de escrita: o cordel no ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Tocantins, 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. p.95-128 Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. FLORES, Valdir do Nascimento, et al.

DURAN, Guilherme Rocha. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. Revista ProLíngua – ISSN 1983-9979. Volume 2, número 2 – Jul./Dez. De 2009.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 1986.

BREVES FILHO, José. **Uma Leitura da Literatura Infantil na Escola**. Fortaleza: Breves Palavras 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. BRASIL. Ministério da Educação (Org.). Educação

anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005
Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2016.

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

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

KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Texto e leitor.** Campinas: Pontes, 1989.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (p. 15-61).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação . Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 1996.

_____. Linguagem e argumentação. In: **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992. P.29-65.

KOCH, Ingedore Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística Textual** . 10. ed. São Paulo: Cortez, 2016.p.15

LEITE, João de Deus. A leitura literária e a sua transmissão em diferentes espaços na cidade: itinerante do grupo "além da leitura" In **Além da leitura:** cartografia de leitura e de escrita (recursos eletrônicos) / Eliane Testa, João de Deus Leite(org)-Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

_____. **Aula de Língua Portuguesa:** Das identificações do professor à sua prática. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em estudos linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

LIMA, Régina. **Leitura Múltiplos Olhares.** Campinas,-SP: Mercado de Letras;Unefeob,2005.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina.** In: **Felicidade Clandestina.** Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998.

LUZ, M. A. **Alguns aspectos da comunicação na cultura negra.** In: Revista Vozes, Petrópolis, n. 9, p. 60-72, 1977.

LINGUAGEM. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/linguagem/>. Acesso em: 26.ago.2020

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.133

MARIA, Luzia de. **O que é conto**. São Paulo : Brasiliense, 2004,--(Coleção primeiros passos;135) 1ª reimpr. Da 4.ed. de 1992.

MOISÉS, Massaud. **O conto in: -A criação literária**. 9. ed. São Paulo:Cutrix, 1978, p. 15-54.

OLIVEIRA, João Batista AraujoCASTRO, Juliana Cabral Junqueira de..**Usando textos na sala de aula**: tipos e gêneros textuais -m 3. ed. ver.- Brasília Instituto Alfa e Beto, 2008. – (Coleção ABCD).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 4ª ed, - São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. – Campinas, SP: editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi – 7ª edição, campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

Revista entrelace v.2.nº 9,jan-jun. (2017) . ISSN 1980-4571- A moça tecelã: uma análise das interpretações teóricas do conto de Marina Colasanti. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

RIBEIRO, Vera Masagão **Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Disponível em <https://www.scielo.br/>. Consultado em 20 de julho de 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O Fantástico**. São Paulo :Àtica, 1988.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev./Mar/Abr., nº 25, 2004.

_____. O letramento e a alfabetização - Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens e adultos? **Letra A – O jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 2, p.3, jun./jul. 2006. Edição especial.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L.S. (1987) **Thinking and speech**. Em, R. Rieber and A. Carton (Orgs.) *The Collected Works of L.S.* [[Links](#)]

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV. Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010,

TELLES, LygiaFagundes (1980). **A disciplina do amor**. São Paulo: Círculo do livro.

TESTA, Eliane. Além da leitura: "leitores reais" em condições de compartilhamentos de leituras. In: **Além da leitura: cartografias de leitura e de escrita [recurso eletrônico]**/Eliane Testa, João de Deus Leite(orgs.)-Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

TODOROV, Tzvetan, **As estruturas narrativas**. 5ed. São Paulo: Perspectiva.2008.
_____ **Introdução à Literatura Fantástica** .3 ed. São Paulo: Perspectiva . 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, p.443-466, set/dez.2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>Acesso em 31 de agosto de 2020.