

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

JÉSSICA OLEQUES RODRIGUES

**REFLEXÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO**

PORTO ALEGRE

2016

JÉSSICA OLEQUES RODRIGUES

**REFLEXÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

PORTO ALEGRE

2016

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma me auxiliaram positivamente durante a graduação.

À professora orientadora Gabriela Bulla, por ter me orientado neste e em outros trabalhos, sempre me desafiando a buscar o melhor de mim como aluna e por ter me proporcionado discussões engajadas e conscientes sobre questões de ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Ao professor Antonio Barros, por ter indicado leituras muito importantes para a minha graduação e para orientar este trabalho.

Às professoras Jane Naujorks (UFRGS) e Lucia Rottava (UFRGS), pela oportunidade e pelo apoio que me proporcionaram durante o meu desenvolvimento docente no período em que fui bolsista do PIBID.

À Sônia de Souza, que além de ter sido minha supervisora, foi uma grande amiga.

À professora Luciane Uberti, por ser uma professora inspiradora e pela parceria enquanto fui sua bolsista de monitoria.

Ao meu amigo Osni, por ter me apoiado em momentos difíceis e por seu apoio ter me influenciado a continuar a seguir meus sonhos na vida profissional e acadêmica.

Ao William, por ser um grande apoio e por estar sempre ao meu lado.

À minha vó materna, Nelcinda, por ter sido minha família junto com a minha mãe.

À minha mãe, Vera, por ter sido o meu maior suporte na graduação e na vida e por ser o exemplo de ser humano que ela é.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a elaboração de tarefas de reflexão linguística (RL) a partir do texto literário, mais especificamente do gênero do discurso conto. Para tal, propõe-se tarefas de RL para o conto “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca, com base na análise do conjunto de tarefas (de diferentes tipos) que foram elaboradas para esse texto por mim e outras duas bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em 2015/1 em um projeto de aprendizagem desenvolvido com alunos do 2º ano do Ensino Médio sobre o tema violência. São explanadas as concepções que orientam o ensino de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) na escola, com destaque para a compreensão do trabalho com RL. Também são discutidas algumas especificidades da linguagem literária e do conto contemporâneo para o auxílio da seleção de fenômenos que poderiam ser enfocados nas tarefas de RL a serem elaboradas. Esta pesquisa nos mostrou que, através de documentos acessíveis a todos, pode ser feito um trabalho atualizado de RL nas aulas de LP, contribuindo desse modo para o término da prática de ensino tradicional de LP. Além disso são apresentados materiais utilizados anteriormente em aulas de LP podem ser aprimorados pelos docentes para futuros trabalhos.

Palavras-chave: Reflexão linguística; conto; tarefas.

## ABSTRACT

This work aims to promote ways of to work linguistic reflection from a literary text. It suggests new linguistic reflection tasks to the short story “Passeio Noturno”, by Rubem Fonseca, based on tasks analyses which were applied to this text by me and other two undergraduate trainee teachers of PIBID (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*<sup>1</sup>) in 2015/1, part of an apprenticeship project developed with high school students about the subject violence. Conceptions that orient the Portuguese Language and Literature teaching at school, which highlight are made to the understanding the work with linguistic reflection. Some specificities about literacy language and the short story are discussed, in way to help the phenomenon selections which could be focused in linguistic reflection tasks to be elaborated. This research showed us through everybody accessible documents it could be made a linguistic reflection updated work classes, it contributing to the traditional Portuguese Language teaching ending. Besides, it's showed materials used previously in Portuguese Language classes could be improved by teachers to future works.

Key-words: Linguistic Reflection; short story; tasks.

---

<sup>1</sup> “Undergraduate Teacher Education Scholarship Program” é uma tradução aproximada.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>10</b>
2.1 Ensino de Língua Portuguesa e Reflexão Linguística.....	10
2.2 Literatura na escola.....	16
2.3 O gênero conto na aula de LPL .....	22
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>26</b>
<b>4. TAREFAS DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA PARA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO COM UM CONTO EM UM PROJETO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>28</b>
4.1 O trabalho com o conto “Passeio Noturno” em um projeto educacional.	28
4.2 Estudo do texto “Passeio Noturno” .....	35
4.3 Novas tarefas para o trabalho com o conto “Passeio Noturno” .....	40
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>57</b>

## Lista de Figuras

Figura 1: Estudo do texto RC Caderno do Aluno 1 ano do Ensino Médio (RS, 2009, p. 12) .....	43
Figura 2: Tarefas de reconhecimento de vocabulário .....	44
Figura 3: Estudo do texto RC Caderno do Aluno 1 ano do Ensino Médio por meio de tarefa em grupo .....	47

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Sistematização de objetivos de ensino, tarefas preparatórias, conteúdos e competências para o trabalho com contos .....	24
Tabela 2: Trechos retirados do relatório final do PIBID do ano de 2015, contendo atividades desenvolvidas e resultados alcançados .....	29
Tabela 3: Projeto sobre violência 2015/1: Material Didático.....	31
Tabela 4: Mecanismos gramaticais que provêm recursos expressivos .....	35
Tabela 5: Tarefas sobre o conto “Passeio Noturno” .....	40
Tabela 6: Questões de pré-leitura reformuladas .....	41
Tabela 7: Questões sobre o conto .....	43
Tabela 8: Tarefas de estudo do texto “Passeio Noturno” .....	45
Tabela 9: distribuição de trechos do conto para análises em grupos.....	48
Tabela 10: Sugestão de tarefa de leitura sobre a obra “Feliz Ano Novo” e o autor “Rubem Fonseca” .....	51

## 1. INTRODUÇÃO

Estudamos durante o curso de Licenciatura em Letras na UFRGS, que o texto deve ser o centro da aula de Língua Portuguesa (LP)<sup>2</sup>, mas muitas vezes nós, professores em formação, não temos uma base experiencial que mostre na prática essa concepção de ensino, já que a grande maioria de nós teve uma aprendizagem em LP por meio do ensino de gramática. Nesse sentido, não podemos utilizar as nossas experiências discentes como inspiração para nossas práticas docentes especificamente em relação ao trabalho com o texto.

Durante a disciplina de *Programas para o Ensino de LP*, que cursei em 2015/2, fomos convidados a formar grupos de pesquisa de acordo com assuntos de nosso interesse. Ao ser questionada sobre um assunto relacionado ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura (LPL)<sup>3</sup> que me interessava, respondi que queria pesquisar sobre o ensino de reflexão linguística (RL) a partir do texto literário. Neste recorte, o objeto da pesquisa foi o texto literário, com o qual deveria ser feita a RL. Elementos da construção de textos literários, assim como narrador, personagens, enredo, deveriam ser utilizados a favor de uma melhor RL do texto. Dentro das possibilidades de texto literário, escolhemos o gênero conto.

A presente pesquisa se propõe a discutir criticamente a elaboração de tarefas de RL a partir do texto literário, tarefas que contribuam para os processos de compreensão desses textos por parte dos alunos, levando em conta as especificidades da linguagem literária. Para tal, revisito minha própria prática docente durante um projeto educacional aplicado em 2015/1, juntamente com mais duas colegas também bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do

---

<sup>2</sup> LP é o componente curricular que inclui as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura na escola, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2002).

<sup>3</sup> LPL é utilizado nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC-RS, 2009) com o intuito de destacar aos interlocutores a necessidade de não se dissociar o trabalho de ambas as disciplinas escolares, a saber Língua Portuguesa e Literatura. Empregarei LPL ao longo desta pesquisa com o propósito de ressaltar o trabalho conjunto das duas disciplinas, porém utilizo também LP neste texto, de forma alternada.

Sul (UFRGS)<sup>4</sup>. Do conjunto de textos-base que integraram o projeto, seleciono um e (i) relato como ele foi trabalhado por mim e pelas colegas durante as aulas do PIBID – analisando tarefas e atividades realizadas<sup>5</sup> –, e (ii) reflito sobre como eu trabalharia hoje com esse texto, a partir de tarefas<sup>6</sup> de RL. As tarefas de RL que proponho neste trabalho revelam as minhas concepções atuais de ensino de LPL, que foram se alterando e se aprimorando durante toda a graduação de Licenciatura em Letras.

A turma em que fora aplicado o projeto era de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre que era parceira do PIBID subprojeto Língua Portuguesa na época. O PIBID dispõe de duas formas de trabalho em sala de aula: *oficina*, que funciona durante o turno inverso das aulas, mistura alunos de diversas turmas em uma só e é voluntário para os alunos, sem qualquer atribuição de nota ou conceito; e *inserção*, que funciona com os bolsistas lecionando em uma única turma, no horário de aula do professor titular da turma, podendo atribuir nota e conceito, o que fica a critério do professor e dos bolsistas. O projeto em foco neste trabalho foi realizado durante *inserções* aplicadas por nós três como professoras-bolsistas do PIBID.

A turma era composta por aproximadamente 20 alunos frequentes em aula, na faixa etária de 14 a 19 anos, em que a maioria trabalhava ou estagiava no turno inverso. Havia mais mulheres do que homens na turma, sendo todos os alunos muito participativos em aula e engajados na elaboração dos trabalhos solicitados por nós bolsistas.

---

<sup>4</sup> Agradeço às colegas Gabriela Klaus e Fabiana Fontoura Candido, pela parceria no planejamento e desenvolvimento do projeto, pelas suas companhias dividindo a sala de aula como docentes, pelos artigos produzidos e trabalhos apresentados conjuntamente, bem como por autorizarem que eu realizasse esta pesquisa que surge de um trabalho conjunto de produção de materiais didáticos e planejamentos de atividades pedagógicas produzido por nós três, mas que, no entanto, avança e percorre novos caminhos a partir da minha trajetória individual. As modificações e criações de novas tarefas são, no entanto, de inteira responsabilidade minha.

<sup>5</sup> Neste trabalho, operamos com a distinção entre tarefa e atividade. Tarefa pedagógica é parte de materiais didáticos de um curso, é parte do planejamento; uma tarefa propõe um direcionamento de atividades “que serão realizadas pelos participantes de um evento educacional; faz parte de um plano de “o que fazer” em futuras atividades pedagógicas (BULLA, 2014, p. 61); e atividade insere-se no plano das (inter)ações sociais (BULLA, 2014, p. 61); uma atividade pedagógica é a realização em ações do que foi planejado em uma tarefa pedagógica ou de algo não previsto (SCHLATTER *et al*, 2009, p. 3 *apud* BULLA, 2014, p. 61).

<sup>6</sup> Por limitações de tempo e escopo deste TCC, as novas tarefas propostas no Capítulo 4 não foram executadas com alunos, o que poderia nos fornecer ideias para futuros trabalhos. Nesta pesquisa, no entanto, objetivamos discutir centralmente a reformulação e elaboração de tarefas em nível de planejamento, tendo como base uma vivência docente. A análise das atividades realizadas a partir das tarefas novas aqui propostas poderia ser feita em desdobramentos futuros desta pesquisa.

O projeto, com duração de um semestre, realizado de abril a junho de 2015, teve como tema geral a violência e, como subtemas, violência infantil, violência contra a mulher, violência no trânsito, violência na TV. Escolhemos o tema violência através de reuniões que nós bolsistas fazíamos para discussão e elaboração do projeto e dos materiais pedagógicos. Achamos que era um tema interessante para discussão por estar, infelizmente, presente na nossa vida cotidiana, e porque o abordaríamos de uma maneira diferente, no caso, a partir do trabalho com textos literários, com gêneros textuais presentes na vida dos alunos, como tirinhas, ou talvez não, como contos, e com obras de arte de pintores. O nosso trabalho tinha o intuito de ajudar a constituir o aluno como cidadão assim como enriquecer seu senso crítico, colaborando para a escola ser um espaço de diálogo com a comunidade.

Dentre os vários textos-base utilizados no projeto, selecionei para esta pesquisa o conto “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca, pois foi um texto que possibilitou discussões sobre violência no trânsito, sociopatia, hipocrisia das relações familiares. Esse conto foi escolhido como um dos textos-base do projeto por propiciar a abertura para a discussão sobre o tema violência, com uma escrita contemporânea, de leitura acessível, abordando com verossimilhança um caso que pode acontecer na vida real. Para este TCC escolhi revisitar esse texto e as tarefas que elaboramos na época, por gostar dele como leitora de literatura, e porque, após haver investigado sobre RL na pesquisa desenvolvida em *Programas para o Ensino de Língua Portuguesa*, mencionada anteriormente, percebi que em 2015/1 não havíamos elaborado tarefas de RL para esse conto, mas sim apenas tarefas de leitura. Consciente de que tarefas de RL teriam qualificado ainda mais o nosso trabalho e contribuído para a promoção do letramento dos alunos, decidi enfrentar o desafio como meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No próximo capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos de ensino de LP e RL, de ensino de Literatura na escola e sobre o gênero conto na aula de LPL. No capítulo 3 é explanada a metodologia utilizada. No capítulo 4, estão os dados da pesquisa, bem como suas respectivas análises e propostas de tarefas. O capítulo 5 é destinado às considerações finais.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que embasaram minha pesquisa que relato neste TCC. Primeiramente, explico que na escola estávamos acostumados com o trabalho prescritivo/normativo de ensino de LP e que essa não é a única visão que pode orientar o trabalho de ensino de língua, assim como professores de LP devem ter claro qual visão orienta seu trabalho de ensino, prescritiva ou descritiva. Além disso, discorro sobre como o centro da aula de LP deve ser o texto. Em seguida, faço uma breve explanação sobre o entendimento de Literatura ao longo da história, além de reflexões sobre a relevância do seu estudo na escola. Por fim, como o gênero literário em foco nesta pesquisa é o conto, produzo uma pequena síntese sobre suas características, exercício de estudo que acredito que deva ser feito pelo professor sobre qualquer gênero do discurso que venha a trabalhar com seus alunos, de modo a orientar seu trabalho de produção de tarefas de leitura, RL e produção textual – no caso desta pesquisa específica, explorar características do gênero conto me auxiliou na elaboração de tarefas de RL sobre o texto-base.

### **2.1 Ensino de Língua Portuguesa e Reflexão Linguística**

No meu primeiro semestre como aluna do curso de Letras Licenciatura – Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa –, cursei a disciplina de Conceitos Básicos de Linguística. Essa disciplina é obrigatória para alunos da habilitação dupla (língua estrangeira, LP e suas literaturas), habilitação simples em uma língua estrangeira e suas literaturas e para o curso de Fonoaudiologia, e na minha turma havia mais alunos deste curso do que alunos da Letras. Acredito que tanto nós, alunos do curso de Letras, quanto os do curso de Fonologia, experienciamos o estranhamento do contato com a Linguística em suas diversas perspectivas: prescritiva, descritiva, sociointeracionista, gerativa. A maioria das nossas experiências (para não generalizar e dizer “todas”) como alunos de aulas de LPL, conforme relatado pelos colegas, foram através de um ponto de vista

gramatical normativo ou prescritivo. Essa disciplina ajudou na nossa introdução à linguística, assim como aos seus ramos de estudo, mudando a nossa visão de ensino e aprendizagem de língua, mostrando que não existe só a maneira normativa de abordá-la, o que havíamos sido levados a acreditar durante a trajetória escolar. Desde que chegamos a esse entendimento de diferentes perspectivas da Linguística, constatamos que há outras maneiras de ensinar língua na escola.

Os PCN+ (BRASIL, 2002) fazem uma pequena explanação sobre as visões descritiva e normativa/prescritiva de ensino de língua, tal qual estudamos na disciplina de Conceitos Básicos de Linguística:

“[...] quando se observa que esse mesmo falante pode ou não seguir determinadas convenções linguísticas sem que, com sua atitude e com as variações adotadas, seja mais ou menos reconhecido como um legítimo usuário dessa língua, temos um quadro de gramática descritiva” (p. 81),

e que

“quando se observa que esse falante sofre discriminação por não seguir as convenções linguísticas adotadas, que estabelecem na medida do possível o que seria certo ou errado no que diz respeito ao emprego das regras, percebe-se que está sendo julgado segundo um ponto de vista gramatical normativo ou prescritivo”, (p. 81).

Na escola, normalmente tínhamos contato apenas com a forma prescritiva/normativa de estudar a LP, desconsiderando a variação linguística e tomando a norma padrão não apenas como uma das variedades linguísticas, mas como a única forma considerada válida no ambiente escolar e fora dele<sup>7</sup>, e além disso, era privilegiado o estudo das normas e nomenclaturas gramaticais. Nas aulas de LP estudávamos por meio de frases descontextualizadas fora de seus respectivos textos, conforme resume Mendonça (2006):

“[...] a lógica subjacente a essa organização é a sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático: da palavra, para a oração; da oração para o período. Entretanto, muito raramente se chega à unidade maior: o texto”.  
(p. 203)

Normalmente o trabalho com o texto em sua totalidade é abandonado nas aulas de LP orientadas pela visão normativa de ensino. Os alunos são solicitados a fazer análises sintáticas, por exemplo, de frases aleatórias inventadas pelo professor

---

<sup>7</sup> Nenhuma variedade linguística se sobrepõe à outra em termos linguísticos, mas em termos sociolinguísticos, há uma que se sobrepõe, é legitimada como a correta e usada como instrumento de opressão, a norma culta.

ou retiradas de textos, que muitas vezes são apenas citados, não estão presentes para que possam ser lidos em sua totalidade. Simões *et al* (2012) em uma tarefa que trabalha conectores com frases de um texto que os alunos trabalharam anteriormente, ressalta: “É importante lembrar que, contextualizada, uma frase ou um período constituem-se em discurso, pois são encaixadas em sentidos reconhecíveis” (p. 186). Frases podem ser trabalhadas de maneira separada de seus textos, entretanto, reconhecendo que: “Muitas vezes, para estudar relações e categorias, é preciso chamar atenção para unidades menores do que o texto, mas o esforço por fazê-lo tendo em conta um contexto é fundamental” (SIMÕES *et al*, 2012, p. 186). Falta, portanto, o trabalho com o contexto das frases na prática orientada pela visão normativa de ensino de LP, que se configura como a realidade mais comum nas salas de aula vividas por mim e grande parte dos meus colegas.

Desde a publicação dos PCN na década de 90 (BRASIL, 1998), essa visão normativa de ensino de LP deveria ter se alterado, ou pelo menos que a responsabilidade ética dos professores dessa disciplina os fizesse atualizar-se diante das pesquisas mais recentes sobre o ensino de LP. No entanto, desde as nossas experiências como alunos até hoje – acessível através de observações de práticas pedagógicas da nossa área de atuação que fazemos para disciplinas obrigatórias do curso de Letras Licenciatura, tais como Programas para o Ensino de LP, Educação Contemporânea: Currículo, Didática e Planejamento, Estágio de Português I e Estágio de Português II, entre outras –, podemos constatar que esse ensino normativo não se alterou em sala de aula.

Na primeira parte da tese de Gil (2015), é feita uma pesquisa qualitativa com um grupo focal, com a participação de quatro alunas do curso de Letras, que faziam parte da disciplina de Estágio de Docência de Português I, obrigatória, mesmo que em diferentes etapas, para o currículo de Licenciatura Simples em Língua Portuguesa e suas Literaturas ou Licenciatura com ênfase dupla, que se concebe em Língua Portuguesa e uma língua estrangeira. Nessa parte do trabalho, são analisados os pré-projetos de aulas de estágio produzidos pelas alunas, bem como a discussão desses projetos. A primeira dupla, Carla e Karina (pseudônimos criados pela pesquisadora), fez um primeiro projeto sobre o trabalho com o gênero contos de RPG, que foi discutido com a pesquisadora. Entre outras pautas da discussão, uma delas foi a ausência de estabelecimento da relação entre os estudos de

descrição da língua e a prática docente. Ao serem questionadas pela pesquisadora se tinham ideia de que teoria linguística sustentava os conceitos que trabalhariam no projeto, as alunas disseram “ainda não...” (GIL, 2015, p. 88). Segundo a autora, o advérbio de negação “não” nega o estabelecimento preliminar de alguma relação entre os estudos de teorias linguísticas estudadas ao longo do curso com o projeto de estágio elaborado pelas alunas, bem como o advérbio de tempo “ainda” não nega que possa ser feita essa relação, mas que não foi estabelecida previamente para a criação do projeto. O ponto em questão é que “[...] o pré-projeto foi entregue sem que as participantes estabelecessem uma base teórica para o que estavam propondo, o que é um problema, visto que – dependendo da base teórica adotada – as ações a serem tomadas são distintas”, (GIL, 2015, p. 89). Assim, conforme destaca Gil (2015), apesar de terem cursado a maior parte do curso de Letras e estarem quase formadas, as alunas não tinham estabelecido ainda uma relação entre as teorias linguísticas estudadas e a prática docente, o que infelizmente é uma realidade recorrente do nosso curso.

Como Gil (2015) destaca, é necessário o estabelecimento prévio de uma relação entre o que é proposto nas aulas de LP e a teoria linguística que embasa essa prática, pois os conceitos que baseiam as teorias linguísticas são bastante diferentes, variando muito a maneira de ser concebida, por exemplo, uma aula baseada em descrição ou prescrição do ensino de LP. Se escolhermos trabalhar de uma maneira fundamentada por uma perspectiva prescritiva, não assumiremos que existe variação linguística de acordo com cada situação social, elevando a norma culta ou padrão acima da língua coloquial utilizada em situações informais, por exemplo. Admitindo uma forma de trabalho baseada numa perspectiva descritiva, adotamos várias gramáticas para estudarmos algum fenômeno da língua, contrapondo-os. Se assumirmos que quem faz a língua é o sujeito em interação em sociedade, entendemos que a língua não é estagnada, e essa visão interacionista implica em um trabalho dialógico, construído a partir da interação dos sujeitos. Desse modo, a adoção de uma perspectiva prévia para o trabalho como professor de LP é elementar.

Outro ponto importante é termos claro qual o nosso objeto de ensino de LPL. Logo no primeiro parágrafo do capítulo “Educação linguística e aprendizagem de LPL” dos RC-RS (2009, p. 53), temos: “Estudar língua e literatura em uma única

disciplina decorre do entendimento de que, em ambas, o centro está no texto [...]”.

Os RC-RS (2009) ainda destacam:

[...] é diretriz fundamental para o ensino da disciplina que esteja centrado nestas quatro práticas: compreensão oral, leitura, escrita e fala. Isso significa que a unidade em torno da qual se faz todo o trabalho de Língua Portuguesa e Literatura é o texto, ponto de partida e de chegada, em torno do qual todas as tarefas propostas aos alunos se estruturam.  
(RS, 2009, p. 54)

Assumindo que o centro da aula de LPL é o texto, as competências nucleares que devem ser desenvolvidas são a leitura e escrita de textos de gêneros variados e através deles a resolução de problemas, a participação da vida social, a reação de maneira crítica diante de textos. Sendo assim, também é objetivo da aula de LPL que se possibilite que o aluno consiga “produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social” (RS, 2009, p. 54). Além do reconhecimento e produção de diversos gêneros de textos, o aluno deve adquirir a prática de reescrever o seu texto a partir de orientações do professor, assim como saber que o seu texto foi produzido para uma leitura significativa por meio da socialização dele. O aluno precisa saber que terá leitores concretos e interessados para aquele texto, e que o seu único leitor não será o professor.

Orientados por essa perspectiva de concessão de autonomia e de expressão da subjetividade dos alunos através do uso eficiente da língua e da participação em esferas da vida social por meio dela, nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 73) dispomos que: “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” é uma das funções do ensino de LP. Os três grandes eixos sugeridos para o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Médio, para ajudar nesse trabalho de construção de identidade e autonomia do aluno por meio do uso da língua, são “centrados no desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical” (BRASIL, 2002, p. 74). Além disso, vemos que para alcançar tais feitos, não basta dominar apenas a norma culta:

A norma culta, considerada como uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno.

(BRASIL, 2002, p. 76)

Ou seja, a partir dos documentos mais recentes orientadores do ensino de LPL, concluímos que a norma culta não é considerada mais como a única variedade que deve ser estudada na escola, e que as práticas de ensino de LP não devem ser por meio de análise sintática de frases descontextualizadas, decoração de nomenclaturas e normas gramaticais. O centro das aulas de LPL agora é o texto, é mais importante saber produzir, reconhecer e agir de forma responsiva diante de diversos gêneros do discurso do que decorar uma série de normas gramaticais a partir de frases sem sentido, uma vez que fora de textos. O estudo descritivo da LP é privilegiado em sala de aula nesse momento histórico no lugar dos estudos prescritivos da língua, o que não deve ser entendido de maneira equivocada, segundo o que explica Mendonça (2006): “A escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas” (p. 204).

Na seção sobre RL nos RC-RS (2009) é feito um pequeno resgate sobre como é o ensino tradicional de LP no Brasil, em que os docentes mais atualizados com uma forma contemporânea de ensino de língua devem lecionar de maneira desvinculada de suas experiências como discentes, assim como fiz no início dessa seção. Também é feita uma reflexão sobre como o aluno tem direito a aprendizagem de nomenclaturas na escola, que uma perspectiva atualizada de ensino de LP não exclui o estudo de nomenclaturas, apenas não o coloca como centro da aula de LP. A prioridade não está em saber classificar os elementos da gramática, mas sim em saber usá-los refletidamente. Outro ponto frisado nos RC-RS (2009) é que a norma padrão deve ser estudada na escola, mas juntamente com outras variedades da língua, acentuando que ela não é a única considerada válida e nem possui maior prestígio entre as outras.

A prática de RL prioriza o estudo da linguagem e da língua em uso, assumindo que ela não é um código fechado e invariável, mas sim um sistema estruturado e dinâmico. A RL envolve o estudo de conteúdos gramaticais focalizados conforme sua relevância para os usos da língua feitos de modo funcional e não exaustivo (RC-RS, 2009). É relevante ressaltar a preocupação em alargar o repertório linguístico e o vocabulário dos alunos, assim como poderá ser constatado

nas novas tarefas de RL propostas nesta pesquisa. Também foi concedido um enfoque para o estudo e trabalho com o gênero do discurso estruturante, propósitos de circulação, elementos composicionais, que são características abordadas na RL.

RL serve nas aulas de LP, em termos gerais, para a promoção de competências de escrita e de leitura (SIMÕES et al 2012), mas que devido à limitação de objeto de trabalho desta pesquisa, não serão utilizadas tarefas que compreendam a escrita e a reescrita de textos. Apesar disso, acredito assim como Geraldi (2003) que a produção de textos é uma tarefa de extrema importância para o ensino de LP, que a RL deve ser feita também a partir de textos produzidos pelos alunos, de modo a investigar em suas produções maneiras de viabilizar um melhor uso da língua. Porém, como dito anteriormente, tarefas de escrita e reescrita não foram propostas por não compreenderem a delimitação desta pesquisa.

Sistematizando o que concluo importante para orientar o ensino de LP, baseada em leituras que fiz durante a graduação, primeiramente, destaco que o docente deve refletir sobre ter claras as concepções que regem a sua prática em aula. Conforme sintetiza Mendonça (2006), o professor também deve ter consciência:

a) do objeto de ensino das aulas de português – a linguagem; b) de seus objetivos centrais - a ampliação das experiências de letramento e o desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas; c) do papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas nesse processo.  
(MENDONÇA, 2006, p. 224)

Nessa direção, espera-se que o docente opte por uma visão descritiva de ensino de LP, com a realização de práticas de reflexão linguísticas, entendendo essa orientação como mais atualizada, contemporânea, e empenhada em desenvolver mais competências na promoção de autonomia do aluno para a utilização da língua com a finalidade de leitura, escrita e resolução de problemas na esfera social, contribuindo, assim, de forma mais efetiva para a formação de cidadãos críticos.

## **2.2 Literatura na escola**

Para os propósitos desta pesquisa, proponho-me a fazer uma reflexão e esclarecimento sobre: a) que elementos tornam um texto de um determinado gênero literário e não de qualquer outro gênero do discurso? b) qual a relevância do estudo de literatura na escola? O esclarecimento dessas questões contribui para a análise que farei em seguida do gênero literário conto trabalhado em sala de aula, bem como para a elaboração de tarefas de RL apresentadas no capítulo 4 deste trabalho. Primeiramente devemos ter em mente que o conceito de literatura varia assim como o de língua, então devemos buscar elementos da literatura e da língua para podermos entendê-las.

Há vigentes concepções de língua portuguesa e suas literaturas que as entendem como um fator inerte, permanente, reduzidas a um conjunto de regras. Simões *et al* (2012) diz: “A língua e a literatura não são a soma ou o resultado de um conjunto estático de formas e estruturas em si, são um legado plástico, móvel, dinâmico e aberto” (p. 38). Acredito, assim como Simões *et al* (2012), que o mais importante para conseguirmos construir um ensino de qualidade de LPL com os nossos alunos, é termos claras as concepções de linguagem, de língua e de literatura que regem nossos princípios como professores.

Ao longo da história, a concepção de literatura variou, pois ela está diretamente ligada à concepção de língua, sofrendo alterações no seu campo semântico quando o entendimento de língua também se alterava. Segundo Barthes (1971, p. 104): “[...] é a escritura que absorve doravante toda a identidade literária de uma obra”. Portanto, é através da língua que a identidade de uma obra literária é carregada e se constrói, pois a língua e a literatura são fenômenos dialógicos que estão estritamente ligados, a mudança de uma desencadeia a alteração da outra também.

A literatura, assim como a língua, é um legado resultado do conjunto de interações entre sujeitos. De acordo com Jakobson (1970, p. 23), “a propriedade privada, no domínio da linguagem, não existe: tudo é socializado”. Ela não é uma abstração, uma estrutura feita para ser estudada isoladamente como um conjunto de regras, e sim um gênero do discurso, concebida através da interação e intervenção histórica dos sujeitos. Por isso, afirmo que não existe uma definição pronta que consiga abarcar o que significa literatura ao longo de toda a história de forma única,

mas uma série de valores que podem ser analisados e fazer-nos chegar o mais próximo do seu significado, que é completamente aberto, móvel e interacionista.

Simões *et al* (2012) diz que: “quando pensamos em gêneros do discurso, pensamos em associações entre, de um lado, os elementos da situação de interação a que os textos pertencem e, de outro, os elementos formais do texto”. Essa definição de gênero do discurso corrobora o que já foi explicitado aqui na medida em que as condições do contexto em que o texto de determinado gênero do discurso ocorre varia, alterando assim o seu sentido. Segundo Simões et al (2012), essa concepção de gêneros do discurso foi inspirada por Bakhtin (2003) que chegou a essa compreensão contraponto textos literários com os demais gêneros da vida social.

Depois de um tempo na história, passou a ser mais difícil definir o que é literatura. Existia na Antiguidade Clássica, a Poética, com uma série de protocolos que permeavam a criação literária desse específico gênero textual. Havia também outros tipos de escritura consideradas literárias, assim como os mitos, as obras atribuídas a Homero, mas que correspondiam de certa forma a um padrão de criação estética. A literatura em termos de linguagem em forma de arte, ainda se entendia como imitação do real (ou da Natureza). O passado narrativo fazia parte da preocupação com as Belas Letras. Segundo Barthes:

Narrativa tem um nome, escapa do terror de uma fala sem limites: a realidade se apequena e se torna familiar num estilo, não transborda da linguagem; a Literatura fica sendo o valor de uma sociedade advertida, pela própria forma das palavras, do sentido daquilo que consome. Ao contrário, quando a Narrativa é rejeitada em benefício de outros gêneros literários, ou então, quando no interior da narração, o passado simples é substituído por formas menos ornamentais, mais frescas, mais densas e mais próximas da fala (o presente ou o passado composto), a Literatura torna-se depositária da sua espessura da existência, e não de sua significação. Separados da História, os atos já não se separam das pessoas.  
(Barthes, 1971, p. 46).

A partir da ascensão da burguesia foi que esses protocolos de escritura literária começaram a se tornar mais flexíveis, gerando uma série de outras formas também entendidas como literárias, agora com uma concepção mais “flexível” do que é considerado literatura e de como produzi-la. Segundo Barthes (1971), “O escritor burguês, único juiz da infelicidade dos outros homens, não tendo diante de si nenhum outrem para olhá-lo, não se via dilacerado entre sua condição social e sua vocação intelectual” (p. 71); ou seja, a burguesia possuía poder econômico, mas não

gozava da alta cultura que a aristocracia tinha, que foi a classe que obtinha o maior capital anteriormente e assim “controlava” a cultura no campo das artes. Pela primeira vez, a burguesia se viu no dilema entre sua condição social e a responsabilidade de produzir arte. Desde o século XVII, com o Romance, a escritura literária sofre um processo de flexibilização de seus protocolos de criação. Essa nova escritura sem estilo, resultado dessa flexibilização, não era mais o mero escrever bem ou a utilização de signos literários. Quando começou a ser posta em questão a própria literatura, ela começou a se popularizar. Nessa época de criação estética artístico-realista, o escritor encontra “a imagem privilegiada de uma Literatura que tem todos os signos brilhantes e inteligíveis de sua identidade” (BARTHES, 1971, p. 83). Eis que surge desse processo boa parte dos romances comerciais, bem como o consumo de literatura por parte da clientela média e do proletariado.

Barthes (1971, p. 78) fala de uma flaubertização<sup>8</sup> da escritura, em que a literatura não podia mais ser vencida em si mesma e era melhor aceitá-la abertamente nessa prisão literária e realizar nela um bom trabalho. Barthes (1971) ainda discorre sobre o realismo socialista francês, que em outras palavras, seria uma forma “forçada” de criação estética literária. Aqui, entende-se que a literatura é uma forma metaforizada de falar o real, em que o preciosismo se desloca do léxico para o sintático e é uma montagem artificial de complementos: “Essa linguagem saturada de convenção só dá o real entre aspas: empregam-se termos populistas em meio a uma sintaxe puramente literária” (BARTHES, 1971, p. 85). Uma característica dessa nova formação estética é a tentativa de vestir o irreal com roupagens sucessivas de verdade, de dar ao imaginário a caução formal do real (BARTHES, 1971, p. 43). Tenta-se transmitir uma essência através desse artifício.

A linguagem falada depois deixou de ser um mimetismo divertido do pitoresco (BARTHES, 1971, p. 99), ela está imbuída mais em representar um mergulho do escritor na própria linguagem, utilizando-a para sua criação literária. A literatura, antes disso, tentou acima de tudo ser *descrição*, porém não sendo mais essa a sua preocupação maior.

---

<sup>8</sup> O escritor francês Flaubert fundou uma escritura que constrói a sua narrativa por sucessões de essências. Os tempos verbais são fixados de uma forma que eles sejam o signo de sua literatura (BARTHES, 1971, p. 77). A estética de Flaubert é um marco da transição de uma literatura que carregava purismos, regras rígidas de concepção, para uma literatura com protocolos mais flexíveis de criação, que não servia para puro preciosismo, agora mais popularizada.

Então, partindo dessas reflexões sobre os protocolos de criação literária, reconheço que existe o gênero do discurso literatura, o qual sofre efeito direto do entendimento de língua e de diversos gêneros textuais que surgem a partir dela. Os elementos que me fazem definir um poema não são os mesmos que definem um romance ou um conto, numa espécie de universalização da literatura. Não podemos, é claro, criar literatura com uma linguagem totalmente livre. O escritor não faz uso de um arsenal intemporal das formas literárias para criação, mas qualquer escritura literária que escolher está imersa em história e tradição da escritura.

Segundo Simões *et al* (2012, p. 198), o texto literário deve ser abordado nas aulas de LPL pelo menos em três dimensões:

- as relações com as situações de produção e recepção nas quais se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público e da ideologia;
- o estabelecimento de relações com outros textos, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras, colocando-os em diálogo;
- a exploração das potencialidades da língua na linguagem literária, condição para a aquisição de uma cultura geral mais ampla, integradora das dimensões humanista, social e artística, que valorizam as relações entre diacronia e sincronia.

Essas dimensões podem servir tanto para orientar um professor de LPL quanto para justificar a própria relevância do estudo de literatura na escola. Assim como vimos, o entendimento de literatura variou durante a história, assim como a concepção de língua, sendo ambas interligadas. Língua e literatura são dialógicas e mutáveis, sofrem mudança com a ação dos sujeitos assim como têm a capacidade de influenciá-los à mudança. O estudo da língua não necessariamente precisa ser feito sempre por meio de textos literários, mas o estudo deles, por sua vez, é inerente ao contato com a língua. Estudar literatura é estudar língua e o centro do estudo das duas é o texto.

Os textos literários curtos ou com uma linguagem mais simples podem servir para a formação continuada do aluno como leitor, bem como fazer parte de um processo de maturação desse leitor, capacitando-o a ler textos mais extensos e com linguagem mais elaborada. Sobre a importância da formação do leitor literário, Simões *et al* (2012) argumenta:

O texto literário costuma suscitar boas situações para desenvolver habilidades relacionadas ao trabalho com tipos de inferência, como o humor

e a ironia, além de outros subentendidos que compete ao leitor preencher, ampliando o sentido do texto.  
(SIMÕES *et al*, 2012, p. 200)

Os RC-RS (2009) assumem que, durante ou após a leitura de um texto literário, comentários podem surgir em conversas informais, com amigos, familiares, “a respeito do que ela é capaz de motivar sobre o indivíduo e a sociedade, os sentimentos humanos, a alegria, o ódio” (p. 85). Ou seja, através dessa prática de socialização da leitura, de expor opiniões e comentários, o destinatário vê um objetivo concreto sobre o que foi lido. É através dessas práticas significativas que o aluno se vê como sujeito e adere valor à leitura. Por isso, ele deve ver sentido na leitura literária na escola, bem como as produções sobre ela – orais ou escritas – devem ter uma finalidade e interlocutores concretos.

O conceito de “estranhamento” é referido também nos RC-RS (2009, p. 86) como “a própria condição da arte contemporânea e corresponde a uma forma singular de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui”. A partir da experiência estética literária, o aluno pode conhecer o mundo a partir de uma nova visão, sensação, e não apenas reconhecimento. “O estranhamento distancia o leitor em relação ao modo comum de perceber o mundo, alarga seu horizonte e possibilita compreender outro modo de ver, tornado possível através do olhar estético” (RC-RS, 2009, p. 86), isto é, através da experimentação de arte que é a literatura, o aluno consegue apreender outros sentidos no mundo, ressignificá-lo, investir na ampliação da humanidade pela fruição estética. A literatura não é importante para estudá-la pensando-se somente no contexto histórico, se fosse por isso, não haveria a disciplina Literatura e apenas existiria História. A literatura não é importante apenas para estudar linguagem, ela tem valor por si mesma, como experiência estética única de arte.

Além da experiência estética e social que a literatura proporciona, é importante ressaltar a intertextualidade que os textos literários trabalhados em aula também podem ter: contrapô-los com outros textos da nossa vida social, comparar enredos, personagens, temas de outros textos de literatura, destacando sempre o diálogo que pode ser feito com outros textos. Essa intertextualidade pode ocorrer na produção ou na recepção dos textos, obtendo valor apenas a partir dos sentidos e participação ativa do aluno no processo de significação.

### 2.3 O gênero conto na aula de LPL

O conto é classificado de diversas maneiras ao longo da história e de acordo com estruturas de escrita e de criação, desde *short story* até *sketch*. Mas, fazendo um recorte do conto moderno, podemos defini-lo com alguns elementos. Um deles é o fato de possuir uma narrativa, que é no conto um dos modos de representar a realidade. Surge uma das formas estéticas do conto, que é a voz do narrador.

Na construção do conto, a necessidade de poucos personagens é elementar, pois assim a história se mantém mais focada. Tchekhov (1966, p. 15 *apud* GOTLIB, 1988, p. 43 e 44) recomendava criar poucos personagens para um conto e àqueles que quisessem criar muitos, que escrevessem romances. O conto é uma narrativa breve, em que não deve sobrar nada. Sabe-se que no conto haverá apenas um acontecimento ou incidente, momento especial que se dará pelo trágico, cômico, ou novidade, como o grande instrumento para causar interesse no leitor. Assim como no teatro, o conto tende a criar um conflito dramático e fazer tudo correr em torno dele. O conto deverá provocar no leitor esse efeito ao longo da leitura, em contraposição ao teatro, que provoca esse efeito através do cenário, figurino, atores, falas, etc.

De acordo com Tchekhov (1966, p. 15 *apud* GOTLIB, 1988, p. 43) o conto deve ser breve, apresentar algo novo, ter clareza, força e compactação. O excesso de detalhes desorienta o leitor, lançando-o em múltiplas direções (GOTLIB, 1988, p. 43). Tchekhov como escritor realista, concebe que o conto deve: “representar a verdade que é a ‘absoluta liberdade do homem, liberdade da opressão, dos preconceitos, ignorância, paixões, etc.’ E para denunciar uma situação condenável” (TCHEKHOV, 1966, *apud* GOTLIB, 1988 p. 45).

Nas palavras de Tchekhov: “Meu objetivo é matar dois pássaros com uma só pedra: pintar a vida nos seus aspectos verdadeiros e mostrar quão longe está da vida ideal” (TCHEKHOV, 1966, p. 15 *apud* GOTLIB, 1988, p. 45). Segundo Gotlib (1998, p. 49), “o conto realiza-se justo nesta sua capacidade de *abertura* para uma realidade que está além dele, para além da simples estória que conta”. Assim afirma Cortázar (1974, p. 155 *apud* GOTLIB, 1998, p.49): “o bom contista é aquele cuja escolha possibilita essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e

circunscrito para a essência mesma da condição humana”. Ou seja, apesar de normalmente ter só um acontecimento no conto, ele problematiza do micro para o macro alguma questão relevante da condição humana.

Apesar disso, “o conto não tem compromisso com o evento real. Nele, a realidade e ficção não têm limites precisos” (GOTLIB, 1988, p. 12). O conto é uma ficção, faz parte da intenção de representar algo. Do mesmo modo que em outros textos literários, como o poema, o romance, ele não tem o compromisso de representar com verossimilhança um acontecimento da vida, mas haverá textos em que a representação da realidade faz parte da sua construção e intenção criativa. Então, assim como no romance, por exemplo, que é uma narrativa mais extensa, o conto pode representar a realidade, fantasiar um fato a partir dela, inventar uma história partindo de um fato real ou cotidiano. São múltiplas as possibilidades de criação, sempre envolvendo de uma forma ou de outra a verossimilhança, sendo na tentativa de representá-la ou de negá-la.

Os RC-RS (2009) propõem que do gênero literário narrativa sejam lidos romances, novelas, contos e crônicas. Agimos em conformidade com essa proposta, pois trabalhamos com o gênero narrativo conto no projeto do PIBID, o qual descreveremos com mais detalhes no Capítulo 4. Não tivemos tempo de propor leituras literárias mais longas de narrativa, pois lecionávamos na condição de professoras-bolsistas do PIBID, em apenas dois períodos de 50 minutos cada durante um dia da semana. Porém, dentro das possibilidades de trabalho de que dispúnhamos, tentamos encaixar da melhor maneira nos nossos projetos de ensino com essa turma do segundo ano do Ensino Médio durante os dois semestres de 2015, leituras significativas para a vida dos alunos, as quais eles pudessem fazer associações com as suas experiências de vida e leituras que já realizaram, através de textos narrativos (contos, no caso) que pudéssemos ler e discutir durante os períodos de aula.

De acordo ainda com os RC-RS (2009), no trabalho com textos literários,

“[...] o professor deve considerar alguns aspectos constitutivos do gênero, como narrador e ponto de vista (o ponto de vista assumido pelo narrador em relação ao fato narrado implica maior ou menor participação nos acontecimentos); enredo (o desenrolar dos acontecimentos, revelado pela própria estrutura narrativa, envolvendo um conflito); personagens (que podem ser apresentados de maneira mais idealizada, como um herói, por exemplo, ou mais próxima do real [...]); ambiente (corresponde ao cenário e, em alguns casos, tem importância fundamental pela estreita relação com o

personagem e seu comportamento); tempo (definido pelo posicionamento do narrador em relação ao tempo dos acontecimentos – ele pode narrar os fatos no tempo em que eles estão acontecendo, narrar um fato já perfeitamente concluído, ou entremear presente e passado, utilizando *flashback*, por exemplo).  
(RS, 2009, p. 89)

Essa citação dos RC-RS (2009) me ajudou a vislumbrar orientações para o trabalho com o gênero conto. Consegui outras orientações a partir da proposta de unidade didática com o gênero crônica, indicada para 1º ano do Ensino Médio, disponível no Caderno do Aluno dos RC-RS (2009). Essa proposta tem como gênero textual estruturante a crônica, que é um gênero literário semelhante ao conto, apresentando como uma das únicas diferenças o local de suporte em que é publicado (jornal, revistas). A crônica, da mesma forma que o conto, não é um texto muito longo e é narrativo (possui a presença de um narrador). Geralmente o tema da crônica gira em torno de um problema ou situação, assim como no conto, e não possui muitos personagens envolvidos no enredo. Diante disso, fiz reformulações na tabela “Planejamento de unidades didáticas: Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Língua Portuguesa e Literatura Etapa escolar - 1º-ano do ensino médio” dos RC-RS (2009, p. 110-112) para orientar o trabalho com conto:

**Tabela 1: Sistematização de objetivos de ensino, tarefas preparatórias, conteúdos e competências para o trabalho com contos<sup>9</sup>**

Gênero estruturante - Conto		
Objetivos de ensino e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
Os alunos deverão ser capazes: de ler <b>contos</b> e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e do contexto sociocultural; reconhecer os recursos lexicais empregados, a relação entre a pessoa do discurso utilizada para narrar e o ponto de vista narrativo; <b>Resolver problemas</b> ao incorporar dados da realidade na construção do universo ficcional; ao construir generalizações sobre o emprego de tempos verbais na narrativa a partir da leitura; ao utilizar os conhecimentos construídos em novas situações de leitura e de escrita.	<b>Ao tema e ao gênero</b> - <b>conto</b> : circulação social e funções; conexões com aspectos socioculturais perceptíveis em suas temáticas. <b>b) Aos textos selecionados - contista da literatura brasileira: Rubem Fonseca;</b> - léxico coloquial na língua escrita: relações com o gênero textual “ <b>conto</b> ”;	- ler textos literários e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e elementos do contexto sociocultural; - reconhecer as características típicas de uma narrativa ficcional: <b>o conto</b> ; - reconhecer a relação entre os recursos lexicais empregados <b>no conto</b> e esse gênero textual; - reconhecer a relação entre a pessoa do discurso utilizada para narrar e o ponto de vista narrativo; - avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional; - relacionar informações constantes do

<sup>9</sup> Estão destacadas em roxo as mudanças feitas no texto original.

<p><i>Tarefas preparatórias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura de <b>contos</b> - preparação para a leitura: recuperação de conhecimentos prévios sobre o gênero e a temática dos textos selecionados; sensibilização para dirigir a atenção dos alunos a características do gênero e dos textos selecionados que afetem o pacto de leitura proposto; leitura: discussão global do texto sob o ponto de vista de associações pessoais e histórico-culturais; linguagem literária e recursos linguísticos recorrentes <b>no conto</b>;</li> <li>- análise linguística: reflexão sobre os sentidos contextuais do léxico e sobre a recriação de usos coloquiais da língua <b>nos contos</b>, tanto no que toca ao léxico, como às estruturas gramaticais.</li> </ul>		<p>texto com conhecimentos prévios, identificando situações de humor, opiniões e valores implícitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar e utilizar produtivamente conhecimentos contextuais e situacionais que permitam a construção da imagem de locutor/produtor e interlocutor/leitor;</li> <li>- analisar mudanças na imagem de locutor/produtor e interlocutor/leitor em função da substituição de índices situacionais;</li> <li>- construir generalizações sobre o emprego de tempos verbais na narrativa a partir da leitura e da reflexão sobre os recursos utilizados nos textos selecionados;</li> <li>- reconhecer e utilizar produtivamente os contrastes entre tempos.</li> </ul>
---	--	---

Como já dito antes nesta pesquisa, não encontramos um estudo que tratasse explicitamente de RL pelo texto literário, então tive que ler separadamente sobre RL e sobre o trabalho com texto literário, bem como buscar orientações a partir de exemplos com outros gêneros do discurso, como a crônica. No Capítulo seguinte, detalho o caminho percorrido nesta pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

Como já mencionado anteriormente, o objetivo desta pesquisa é propor novas tarefas de RL com um conto literário que trabalhamos em uma turma do segundo ano do Ensino Médio a partir de questões que utilizamos para trabalhar esse texto na época. Esta é uma pesquisa qualitativa e os dados não foram postos *a priori*, e sim construídos a partir da análise do material obtido. A pesquisa qualitativa parte:

“[...] de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina”.  
(GODOY, 1995, p. 63)

É exatamente a isso que nos propomos, pois não temos uma teoria pronta sobre RL a partir do texto literário, construímos nosso quadro teórico aos poucos, analisando os dados separadamente sobre RL e estudo com texto literário para compor essa pesquisa e contrapondo com análises que fizemos em estudos de outros pesquisadores.

Utilizei nesta pesquisa dados do relatório final que fazíamos conjuntamente no PIBID, tabelas dos RC-RS (2009) sobre o projeto de trabalho com o 1º ano do ensino médio que trabalha com o texto narrativo crônica, as tarefas com as quais trabalhamos em sala de aula com o conto em questão, que mantínhamos em anotações pessoais compartilhadas entre as três bolsistas e figuras com *prints* de tarefas dos RC-RS Caderno do Aluno (2009) que inspiraram as novas tarefas propostas, bem como uma pequena explanação sobre essas figuras e um estudo do texto do conto antes da proposta de novas tarefas. Servi-me de todos esses dados a favor do propósito de discutir as tarefas propostas anteriormente por mim e pelas minhas colegas durante minha prática no PIBID, e também tive o intuito de aprimorá-las a partir das novas análises formuladas.

Um critério para criação de tarefas foi a recorrência com que mecanismos gramaticais apareceram no conto, os quais puderam ser constatados a partir do estudo do texto, assim como, por exemplo, a ausência de pontuação para marcar os diálogos no texto. Outro critério para a criação de tarefas foi a análise de tarefas de materiais didáticos.

## **4. TAREFAS DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA PARA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO COM UM CONTO EM UM PROJETO DE APRENDIZAGEM**

Na seção 4.1 contêm todo o contexto em que o conto “Passeio Noturno” foi trabalhado em um projeto de aprendizagem no PIBID, bem como explico todo o material didático utilizado, deixando claro para o leitor como ele foi trabalhado. Na seção 4.2 é feito um estudo do texto do conto “Passeio Noturno”, afim não só de orientar as respostas para as tarefas propostas, mas também de mostrar como o texto pode ser explorado, talvez inspirando a formulação de tarefas por parte do leitor a partir da reflexão feita sobre o texto. Na seção 4.3 são propostas as novas tarefas com base em tabelas e tarefas dos RC-RS (2009).

### **4.1 O trabalho com o conto “Passeio Noturno” em um projeto educacional**

Neste capítulo, apresento na tabela 2 trechos retirados do relatório final realizado para o PIBID com os objetivos do projeto aplicado em 2015/1, uma tabela com todos os textos trabalhados no projeto, seguida da tabela contendo as questões que trabalhamos com o texto, um estudo do texto do conto, que visa orientar possibilidades de exploração de trabalho de RL com o texto literário por parte do professor e as novas propostas de tarefas. A tabela 2 contém trechos retirados do relatório final que fizemos para o PIBID em dezembro de 2015, o qual consta os objetivos gerais e específicos que baseavam os nossos dois projetos aplicados e foi produzida por nós inspirada principalmente nos RC-RS (2009).

**Tabela 2: Trechos retirados do relatório final do PIBID do ano de 2015, contendo atividades desenvolvidas e resultados alcançados<sup>10</sup>**

Indicador da atividade	Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)	Resultados alcançados
<b>Subprojeto</b>	<b>Letras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	
<b>1. Planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico nas escolas</b>	Desenvolver a criticidade dos alunos diante dos textos lidos e dos textos produzidos por eles, visando a construção de sentidos a partir das discussões que precederam a leitura, interpretação e posterior primeira versão escrita dos textos e das críticas expostas pelo grande grupo.	<b>Turma 223 (2015/1):</b> atividades de interpretação sobre os contos lidos em cada encontro, de forma a possibilitar maior compreensão sobre o aproveitamento das leituras e discussões por parte dos alunos, e a produção textual foi encaminhada após a leitura e discussão de três contos. Além disso, da produção textual escrita, também produziram tirinhas e ilustrações sobre a temática trabalhada em aula.	As atividades da turma <b>223</b> visaram: 1) a reflexão sobre o papel de cada um não só como aluno, mas como cidadão, a partir da temática (violência) trabalhada em aula. 2) a criação autoral do aluno em seus textos, priorizando a reescrita. 3) a reflexão sobre como o texto literário pode ser trabalhado na aula de língua portuguesa e sobre como ele tem um papel social. 4) a promoção de repertório textual do aluno, dando-lhe acesso a diversos textos de autores canônicos e não-canônicos.
<b>2. Produção de materiais didáticos e de socialização das experiências</b>	Leitura de textos literários, criação de material autoral para elaboração das atividades feitas em aula.	<b>Turma 223 - 2015/1:</b> Trabalhamos com os alunos a leitura e discussão de textos literários, tirinhas e análise de obras de arte sobre o tema violência. Através do que trabalhamos, solicitamos produções dos alunos, como textos escritos, ilustrações, tirinhas, além dos debates feitos em aula. O resultado desse projeto foi apresentado em sessão do XI Salão de Ensino UFRGS 2015.	<b>Turma 223:</b> Os alunos participaram ativamente das discussões, o que demonstrou interesse da parte deles pelo tema. Produziram materiais sobre os assuntos que solicitamos de forma autoral, de modo que era possível notar nas produções a autoria de cada um.

Deixamos o item 1 “planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico nas escolas” e o item 2 “produção de materiais didáticos e de socialização das experiências” na nossa tabela que é uma representação da tabela entregue como relatório final do ano de 2015 do PIBID e elaborada por todos os bolsistas do programa. A tabela original continha 6 itens que não considerei pertinente reproduzir na íntegra, pois não se relacionavam com os objetivos desta pesquisa. Tais itens eram respectivamente:

<sup>10</sup> Estão destacadas em roxo as mudanças feitas no texto original.

1. Planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico nas escolas
2. Formação dos bolsistas licenciandos aproximando universidade e escola
3. Formação continuada de coordenadores, supervisores e demais professores das escolas
4. Produção de materiais didáticos e de socialização das experiências
5. Participação em eventos, publicações e produção científica
6. Produção e participação de atividades interdisciplinares

Nota-se que os itens 1 e 2 da tabela que reproduzi aqui eram respectivamente os itens 1 e 4 da tabela do relatório final do PIBID, que foi elaborado por todos os bolsistas do PIBID subprojeto – Língua Portuguesa, cada um relatando os objetivos e as experiências com cada projeto implementado. Na escola em que atuávamos, havia a supervisora e mais cinco bolsistas de iniciação à docência (IC), eu e mais duas colegas que trabalhamos com a mesma turma nos dois projetos realizados naquele ano, e mais dois colegas que trabalharam juntos em outras turmas, com outros projetos. Esse relatório de final de ano era elaborado por todos os bolsistas de cada escola em células separadas na tabela, cada um descrevendo o seu trabalho na escola em que atuaram. Ao ver que no item “resultados alcançados” havia uma descrição que contemplava o seu trabalho, não precisávamos complementar, ela seria válida para todos da mesma escola. Porém, separamos com “223” o que realizamos com a nossa turma em alguns itens.

Dissecando a tabela, temos o item 1 “planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico nas escolas”. Na primeira coluna, devíamos relatar os objetivos das atividades dos nossos projetos, em “objetivo da atividade”. Estamos de acordo com os RC-RS (2009) e com os PCN+ (2002) por termos como objetivo o desenvolvimento de atitude crítica dos alunos diante dos textos lidos e a construção de sentidos gerada pela discussão anterior à leitura e interpretação textual. Pressupomos reescrita como um dos objetivos, porém ela nunca foi feita em nenhuma atividade que propomos. Demos *feedback* para todos os textos produzidos pelos alunos, porém nunca destinamos um horário da aula para a reescrita desses textos. Fizemos atividades em que os alunos leram cartazes que produziram e tirinhas, mas não os textos narrativos mais longos que realizaram. Não houve um momento de socialização com *feedback* por parte dos colegas, seguido da orientação de reescrita por parte de nós bolsistas de IC, refletindo sobre problemas

de coesão, ortografia, ou de quaisquer outros recursos linguísticos, apenas por falha nossa, que não nos demos conta na época da importância da reescrita e por acabarmos nos alongando no estudo do gênero conto para depois solicitarmos uma primeira escrita. Simões *et al* (2012) propõe que a partir da lida e busca por parte dos alunos de textos do gênero textual carta aberta, seja feita uma produção inicial de um texto desse gênero, para sondar o que o aluno sabe sobre o gênero e poder orientá-lo em uma reescrita, o que fizemos de forma diferente, por não levar adiante a reescrita em aula.

Na coluna “descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)”, deveria ser descrito o projeto no item 1. A descrição contida em 2015/1 relata esse projeto que tinha como tema violência, tratada de forma ampla em vários aspectos. Na tabela 3 temos todos os textos trabalhados no projeto e suas respectivas referências:

**Tabela 3: Projeto sobre violência 2015/1: Material Didático<sup>11</sup>**

Projeto de 2015/1 sobre violência	
<b>Aula 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do conto “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca e “Uma Vela para Dario”, de Dalton Trevisan;</li> <li>• Discussão sobre os contos e seus temas.</li> </ul>
<b>Aula 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de “Um cinturão”, de Graciliano Ramos e interpretação do conto;</li> <li>• Exposição no quadro de mapa conceitual de “Passeio Noturno” (como exemplo), e solicitação para que os alunos elaborassem um do conto lido na presente aula.</li> </ul>
<b>Aula 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de “As crianças chatas”, de Clarice Lispector, e “Negrinha”, de Monteiro Lobato;</li> <li>• Comparação entre as crianças dos contos lidos;</li> <li>• Exibição de algumas obras de arte que retratam violência;</li> <li>• Atividade: fazer uma releitura do conto “Negrinha” ou representar em forma de desenho algum trecho que tenha gostado.</li> </ul>
<b>Aula 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da atividade iniciada na aula passada.</li> </ul>
<b>Aula 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de releitura e ilustração;</li> <li>• Trabalho com tirinhas;</li> <li>• Devolução das produções dos alunos comentadas.</li> </ul>
<b>Aula 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalização das tirinhas.</li> </ul>
<b>Aula 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa sobre mitologia e as culturas grega e romana;</li> <li>• Relação entre Latim e Português - abertura para tratar de variedade linguística;</li> <li>• Contexto histórico do Império Romano;</li> <li>• Leitura do texto “A história de Tereu, Procne e Filomela”, de Ovídio.</li> </ul>
<b>Aula 8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Término do projeto</li> </ul>
<b>Referências bibliográficas:</b> AZZAM, Tamman. Syrian Museum, Matisse's La Danse, 45X60cm. _____. Ayyan Gallery. FONSECA, Rubem. Feliz ano novo. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. GOYA, Francisco de. Três de Maio de 1808, 1814. Original de arte: Óleo sobre tela; 2,68m x 3,47m. Museu do	

<sup>11</sup> Estão destacadas em rosa as mudanças no texto original.

Prado, Madri, Espanha  
 LISPECTOR, Clarice. A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco Ltda, 1999.  
 LOBATO, Monteiro. Negrinha. Disponível em:  
 <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4563965.pdf?1396311194>>  
 OVÍDIO. Metamorfoses. Tradução de Vera Lucia Leitão Magyar. São Paulo: Madras, 2003.  
 RAMOS, Graciliano. “Um cinturão”. In: Dia a dia educação, s/d, p.2-3. Disponível em:  
 <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/186-2.pdf>>  
 Tirinhas sobre violência na TV: <http://willtirando.com.br/imagens/A-VIOLENCIA-ESTA-NO-AR.png>  
 Tirinha sobre violência militar: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/dc/6b/c3/dc6bc37971edca189971356d928e4260.jpg>  
 Tirinha sobre intolerância com opiniões diversas da suas: [https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR065BjhiDXUAqm4YLO\\_wt2OePTfgdPyzuAZSsiY0k\\_9q36uphurA](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR065BjhiDXUAqm4YLO_wt2OePTfgdPyzuAZSsiY0k_9q36uphurA)  
 Tirinha sobre desvalorização de valores na nossa sociedade: [http://2.bp.blogspot.com/-ihBGMReFqeg/ULZuQL6A7SI/AAAAAAAAAXo/AwJrCuL0zps/s1600/562062\\_437687936279249\\_1275092645\\_n.jpg](http://2.bp.blogspot.com/-ihBGMReFqeg/ULZuQL6A7SI/AAAAAAAAAXo/AwJrCuL0zps/s1600/562062_437687936279249_1275092645_n.jpg)  
 Tirinha ironizando a falta de democracia: <http://4.bp.blogspot.com/-GaRvQP8Ijqw/TuE5HQcs7XI/AAAAAAAAANK/3r5BOZnqzo/s1600/Mafalda+-+Democracia.gif>  
 Tirinha sobre violência nos jogos e brincadeiras: [http://1.bp.blogspot.com/-ujl2RimF7Ck/TlhN1DCSjwI/AAAAAAAAAJs/OCr0\\_Zf3ar8/s1600/vabrincarlafora.png](http://1.bp.blogspot.com/-ujl2RimF7Ck/TlhN1DCSjwI/AAAAAAAAAJs/OCr0_Zf3ar8/s1600/vabrincarlafora.png)  
 Tirinha sobre hipocrisia ao cometer atos de violência física, criada por Rob DenBleyker, Kris Wilson, Dave McElfrack and formerly Matt Melvin.<sup>12</sup>  
 Tirinha sobre machismo, da cartunista Tailor.<sup>13</sup>  
 TREVISAN, Dalton. Uma vela para Dario. Disponível em: [http://www.releituras.com/daltontrevisan\\_dario.asp](http://www.releituras.com/daltontrevisan_dario.asp)

Trabalhamos primeiramente um bloco planejado de cinco contos: “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca, “Uma Vela para Dario”, de Dalton Trevisan, “Um Cinturão”, de Graciliano Ramos, “As Crianças Chatas”, de Clarice Lispector e “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Lemos com a turma na primeira aula o conto “Passeio Noturno”, que tratava de violência no trânsito, psicopatia e “Uma Vela para Dario”, que o fato de o único que pareceu se importar com o personagem que faleceu foi a criança, neste último conto, despertou interesse nos alunos. Por isso, planejamos mais leituras para os próximos encontros que abordassem temas sobre crianças ou que as tivessem como protagonistas. Então, trabalhamos três contos relacionados à violência infantil, “Um Cinturão” como violência física e psicológica, “Negrinha” como racismo e violência infantil, “As Crianças Chatas” como violência do abandono social. O primeiro conto foi selecionado por não ser tão longo, não ter uma linguagem muito rebuscada para compreensão do texto e por tratar de forma contemporânea e diferente do que estamos acostumados na literatura, o tema violência. O conto “Um Cinturão” propomos como leitura por ser um texto que mostra a visão da vítima da história e como a situação que ela vivenciava era perturbadora em sua mente, deixando traumas psicológicos e não só físicos. Os textos a seguir,

<sup>12</sup> Tirinha retirada do site <http://explosm.net/>.

<sup>13</sup> Tirinha não encontrada no momento da escrita do TCC, embora tenha sido utilizada no projeto.

“As Crianças Chatas” e “Negrinha” escolhemos porque tratavam de forma diferente a violência que as crianças podem sofrer e para fazer uma relação intertextual entre todos os textos que possuíam violência infantil.

Solicitamos uma atividade de produção textual apenas após a leitura desses quatro contos, que foi a solicitação de uma releitura escrita de “Negrinha”, ou um desenho que retratasse um momento que gostaram no conto. Ao ler os trabalhos que os alunos realizaram, percebemos que eles não sabiam muito bem o que significava “releitura”, pois muitos fizeram histórias que não tinham nenhuma relação com o conto “Negrinha”. Eis uma falha nossa, que por estarmos familiarizadas com o termo, esquecemos que os alunos podiam não conhecer.

Na coluna “descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)” item 2 da tabela 2, relatamos um pouco os materiais que utilizamos e produzimos nos projetos. Em 2015/1 fizemos a leitura de textos de gêneros literários como conto, tirinha, analisamos obras de arte de Francisco Goya e Tamman Azzam que tinham como tema a violência, (solicitamos uma produção textual de texto narrativo, a releitura do conto “Negrinha” depois da leitura dos cinco contos do projeto, em seguida pedimos um desenho sobre um trecho do conto que tivesse chamado a atenção dos alunos e por último trabalhamos com tirinhas, solicitando que os alunos fizessem ao final a sua própria tirinha. O ponto em questão é que podíamos ter explorado os materiais utilizados e produzidos para fazer RL, mas não exploramos tanto esse aspecto e nem a reescrita. O conto “Passeio Noturno”, apesar de tratar sobre violência também, ficou um pouco perdido no meio dessa sequência de contos. Queríamos, através do estudo desses textos dar um suporte rico ao aluno sobre o gênero textual conto, para que pudesse escrever o seu conto sozinho. Porém, podíamos ter solicitado uma produção textual logo depois do primeiro contato com o gênero de texto trabalhado (conto, no caso) para ir sondando o que os alunos aprenderam sobre ele, o que precisam aprender e o que precisam melhorar na sua escrita, assim como Simões *et al* (2012) propõe. Podíamos também ter aproveitado melhor as atividades que fizemos depois do texto “Passeio Noturno” para estabelecer relações e voltar a ele para uma produção textual.

Na coluna “resultados alcançado” item 1 da tabela 2 temos sobre os projetos aplicados com a turma, tínhamos como objetivo geral a promoção da reflexão do papel de cada um não só como aluno, mas como cidadão. Isso vai encontro com os

PCN+ (2002, p. 73), que diz que devemos estimular o aluno a “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”. O aluno passa boa parte da sua vida até a adolescência na escola e é nesse espaço que ele se constitui como cidadão e como sujeito autônomo de sua própria história:

Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento. Na produção de um texto narrativo – como um relato, por exemplo – o aluno deve ser incentivado a colocar-se na situação de quem reconta um fato ocorrido com ele.  
(PCN+, 2002, p. 61)

Depois, relatamos como objetivos também a produção autoral dos alunos, que foi feita, mas não priorizamos a reescrita, assim como pretendíamos de início. Também almejamos dar acesso a textos canônicos e não canônicos aos alunos, o que acredito ter sido feito com sucesso.

No item 2 da última coluna da tabela 2, temos uma explanação geral dos objetivos alcançados com o projeto implementado com a turma. Priorizamos a autonomia do aluno, não restringimos nenhum debate gerado em aula do interesse deles e procuramos viabilizar meios para que se sentissem à vontade para expor suas opiniões. Levamos diversos gêneros textuais para embasar o tema que trabalhamos nos projetos, até mesmo textos com os quais estavam familiarizados no cotidiano, assim como tirinhas, mas que não estudavam na escola, assim como eles nos relataram.

Toda essa explicação detalhada através da tabela 3 sobre como desenvolvemos o projeto, os materiais utilizados e produzidos citados na tabela 2, foram para contextualizar o cenário em que o texto abordado nessa pesquisa foi trabalhado e com quais propósitos. Pretendi mostrar um pouco dos objetivos que motivaram o trabalho dos projetos e um pouco de como trabalhamos RL, que no caso, não teve muito destaque. Nas próximas seções vou propor um trabalho mais elaborado com o conto “Passeio Noturno” focando na RL.

## 4.2 Estudo do texto “Passeio Noturno”

O conto “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca (2010) (anexo A), possui um ritmo rápido de leitura, por não conter muitas orações subordinadas e nem coordenadas assindéticas, que acabam tornando a estrutura do texto, no macro, mais complexo para leitura. Estou citando nomenclaturas para situar um estudo com perspectiva descritiva da linguagem. É polêmica ainda a citação de nomenclaturas para estudos que procuram fugir do ensino tradicional de LP, mas que segundo Mendonça (2006, p. 217), essa é uma falsa questão, pois “[...] a nomenclatura técnica faz parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico”. O que não pode ser efeito é tornar a nomenclatura o centro da aula de LP.

Outra questão que pode influenciar na fluidez da leitura é o fato de ser um texto com uma linguagem contemporânea, que apesar de o conto fazer parte de um livro lançado na década de 70, século XX, então ditadura militar no Brasil, a linguagem é muito próxima da que utilizamos no dia a dia no século XXI.

Os recursos expressivos utilizados no conto “provêm das escolhas que opera nos elementos oferecidos pela língua, pode-se propor, como procedimento de leitura intrinsecamente ligado aos mecanismos gramaticais”, (PCN+, 2002, p. 83). Os recursos expressivos que podemos utilizar para melhor compreensão linguística do texto estão na tabela 4 que é uma sistematização do que contêm nos PCN+ (2002, p. 83):

**Tabela 4: Mecanismos gramaticais que provêm recursos expressivos**

<b>Pontuação expressiva</b>	<b>Uso de recursos lexicais</b>	<b>Uso de recursos sintáticos</b>	<b>Uso de recursos semânticos</b>
Interrogação, exclamação, reticências, aspas.	Jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição - em função da estratégia	Paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação etc.) na estratégia	Relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo,

	argumentativa do autor.	argumentativa do autor.	hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor.
--	-------------------------	-------------------------	--

A tabela 4 é interessante para o trabalho de compreensão com qualquer texto escrito, pois baseados nesses mecanismos gramaticais utilizados pelo autor, podemos fazer RL e compreender melhor o texto. Utilizei elementos que constam nessa tabela para fazer RL no conto “Passeio Noturno”.

Nas linhas 1 e 2, o personagem principal, que não é nomeado em nenhum momento no texto, chega em casa, com a possibilidade de ter vindo do trabalho ou da aula, o que fica evidente pelo tipo de conteúdo que ele levava na pasta que trouxe consigo, “papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos”, indicando com que espécie de materiais o personagem trabalhava. As vírgulas são utilizadas, nesse caso, como enumeração, por citar itens do mesmo campo semântico, materiais utilizados no trabalho em escritório. Após chegar em casa, o personagem se depara com a esposa, a qual ele denomina de “minha mulher”, jogando cartas na cama e bebendo uísque, fato que pode abrir margem para a interpretação de classe social a que pertencem, pois ela não chegou do trabalho, assim como ele, e não aparenta ter realizado trabalho em casa. Parece a estrutura social de uma família de classe média alta, conservadora, a qual o homem sustenta a esposa, que não precisa trabalhar como dona de casa. Nas linhas 3 e 4 ela faz um comentário, segundo o narrador, “sem tirar os olhos das cartas”, de que o personagem aparenta estar cansado. A falta de travessão, dois pontos, aspas, ou qualquer pontuação que indique a fala da personagem pode ser para acentuar o fato de que o que a personagem diz não tem importância.

Nas linhas 4 e 5, o personagem fala sobre os sons da casa: a filha treina imitação de voz<sup>14</sup>, e o filho ouve música quadrifônica<sup>15</sup>. Além de percebermos que cada filho possui um quarto, podemos constatar que os filhos possuem certa preocupação com cultura musical, tanto pela filha que aparentemente estuda canto,

<sup>14</sup> “Prática que utiliza de todos os recursos técnicos disponíveis como respiração, apoio, articulação e ressonância, tirando a voz de lugares que podem prejudicar o Canto, por exemplo: garganta (voz gutural), nariz (voz anasalada) e faringe (voz entubada, abafada)” (Trecho retirado do site: <http://www.vozecantoporfaninineves.com/tecnica-vocal-/imposta%C3%A7%C3%A3o-vocal/>)

<sup>15</sup> Caracteriza-se por ter 4 canais de áudios, mais associados a equipamentos *vintage* de reprodução musical.

quanto pelo filho que aparenta ser aquele tipo de pessoa que se preocupa em ouvir música em aparelhos mais antigos ou *vintage* em forma de apreciação musical. Nas linhas 5, 6 e 7, temos uma fala da esposa do personagem que novamente é designada apenas por “minha mulher” por ele, assim como o seu diálogo não tem marcação de pontuação para especificá-lo, na tentativa de diminuir sua relevância. Pela frase “tira essa roupa, bebe um uísquinho, você precisa aprender a relaxar”, podemos notar que o personagem chegou do trabalho, mas não tirou a roupa formal que utiliza nesse ambiente, sendo convidado pela esposa a vestir algo mais confortável e relaxar, no caso, da maneira que ela concebe o ato de relaxar: bebendo uísque.

Na linha 8, o personagem conta que foi para a biblioteca, outro fator que indica a sua posição social elevada, pois tinha um cômodo inteiro reservado para guardar livros na sua casa. Nas linhas 10 a 12, os diálogos da esposa novamente não possuem nenhuma pontuação para diferenciá-los e são intercalados com comentários do narrador personagem, assim como ela é referida novamente como “minha mulher”. Temos também no diálogo dela a indicação da posição dele no trabalho: chefe, pois ele possui sócios.

Na linha 13, temos a confirmação de que a esposa não era dona de casa, visto que eles possuíam uma “copeira” em casa. A mulher, novamente, mostra que um dos seus prazeres é saborear bebidas alcoólicas: “É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer”, assim como suas falas não são marcadas com pontuação de novo.

Nas linhas 15 e 16, os dois filhos pedem dinheiro para o pai, personagem principal, cada um em momentos diferentes, um na hora do cafezinho e outro na hora do licor. Ou seja, além de termos o indicativo de que o personagem possui dinheiro, sabemos que ele sustenta os dois filhos e que eles possuem diferentes etapas na hora da refeição marcadas cada uma com uma bebida diferente. A esposa na frase seguinte não pede dinheiro ao marido, ao que ele explica que eles têm conta bancária conjunta, ou seja, subentende-se que ela também é sustentada por ele, mas possui acesso livre ao seu dinheiro. Na linha 17, o narrador personagem reproduz um diálogo dele, porém sem pontuação para marcá-lo, indicando com isso uma possível apatia e distanciamento por toda a situação de interação com a esposa e a família. Na frase seguinte, a reprodução do diálogo da

esposa que aponta que eles possuem um carro luxuoso que não é relevante para a família como forma de condução, expressa pela fala “tem que ser usado”, como se eles nem o utilizassem.

Nas linhas 21 e 22, temos a indicação de que possuíam no mínimo 3 carros na garagem do narrador personagem: o carro luxuoso que ele usa para passear e um carro de cada filho. Temos o indicativo, além disso, de que era uma garagem espaçosa para caber 3 carros. Durante a narração percebemos que o personagem demora certo tempo para tirar o seu carro, pois tira os dois carros dos filhos para a rua, coloca o seu carro na rua, depois manobra os carros dos filhos para a garagem. Essa demora não parece ser pelo fato de o personagem ser paciente para realizar todo esse ritual, como indica nas linhas 23 e 24 “essas manobras me deixaram levemente irritado”, mas pela espera de uma “recompensa” posterior ao trabalho cansativo. O personagem ainda faz uma reflexão nas linhas 24, 25, 26 e 27 sobre partes da composição do carro, que até então não fazem muito sentido no contexto, bem como a sua euforia em sair com aquele carro.

Nas linhas 27, 28 e 29, o personagem ainda não revelou o que ele normalmente faz nos passeios noturnos, apenas que precisava localizar uma rua deserta, que se subentende ser uma tarefa difícil de encontrar por causa da metáfora que ele utiliza: “nesta cidade que tem mais gente do que moscas”. Nas linhas 29 e 30, ele encontra o lugar ideal: “cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras”. O personagem narrador ainda não revelou o que irá fazer, o leitor só tem o indício de que provavelmente será algo proibido, ilícito, pois precisa ser praticado sem a presença de ninguém.

Na linha 30, o personagem se questiona: “homem ou mulher?”, ou seja, ele precisa escolher uma pessoa, só que não revelou o motivo ainda. Em seguida, começa a ficar tenso porque não aparece “ninguém em condições”, até que avista uma mulher. Nas linhas 33 e 34, temos a confirmação de que o que ele pretende fazer não é bom, pois ao avistar a mulher, diz ser “menos emocionante, por ser mais fácil”. Além de indicar que o fator que torna emocionante o que irá fazer é a dificuldade que a outra pessoa lhe apresenta, o personagem também menospreza as mulheres, como se tivessem menos capacidade, no caso física, do que os homens, levando-se em conta o contexto espacial, o fato de ele estar em um carro e a mulher ser uma pedestre. As linhas 34 a 36, são destinadas a dar detalhes sobre a

mulher e o local. Então, o personagem começa a praticar o seu ato sórdido, acelera o carro e atropela a vítima. A mulher não percebeu que seria atropelada até o personagem adentrar o meio-fio da calçada (linhas 38 e 39). O narrador personagem não deixa de fora os detalhes abomináveis do atropelamento, como se tivesse prazer em descrevê-los (linhas 39 a 46). Nas linhas 45 e 46, ele ainda classifica o local onde ficou o corpo da vítima, como um local qualquer de subúrbio: “[...] em cima de um muro, desses baixinhos, de casa de subúrbio”. Podemos perceber a importância que o atropelamento possui no texto, pois das 52 linhas, 25 delas, quase metade, são destinadas para o parágrafo que o descreve.

Nas linhas 47 a 49, vemos a satisfação e orgulho do personagem em ter praticado o atropelamento sem deixar marcas no carro, assim como considera uma “habilidade”, uma qualidade, utilizar carros para essa finalidade sem deixar vestígios.

Ao retornar para casa, a família está assistindo televisão, como uma espécie de metáfora de sujeitos alienados, que apenas assistem televisão acatando tudo que ela mostra, sem questionar a realidade. A esposa, ainda denominada pelo personagem como “minha mulher”, não conhece o marido, completamente distante aos fatos e nem nota o comportamento estranho ou violento dele. Podemos notar também ao longo de todo o texto que o personagem principal é o narrador, por causa dos verbos em 1ª pessoa e os pronomes possessivos.

Temos questões que podem ser abstraídas a partir desse estudo do texto: i) nenhum dos personagens é nomeado; ii) a narrativa é em primeira pessoa, o narrador é o personagem principal; iii) nenhum diálogo é demarcado por meio de pontuação; iv) a esposa é sempre referida como “minha mulher”.

O item i poderia ser explicado pelo fato de que normalmente, nas narrativas, somente os personagens principais são nomeados, ou os de maior relevância para o texto. Com a escolha de não nomear nenhum personagem, subentende-se que o autor não considera nenhum personagem importante, dentro da lógica desse conto. O item ii é constatado com facilidade, basta observar os verbos em 1ª pessoa e os pronomes possessivos utilizados pelo narrador. O item iii decorre da tentativa de diminuir a importância dos diálogos que os personagens possuem, pois não recebem nem marcação de pontuação para diferenciá-los. O iv faz todo sentido se pensarmos na lógica do patriarcado, do homem que sustenta a sua família. A esposa é apenas uma posse do marido, o que a demarca é o fato de ser “mulher

dele”. A visão machista do narrador personagem é expressa também na parte do conto em que ele avista uma vítima para atropelar, mas que pelo fato de ela ser mulher, subentende-se com isso que ela possuía menos condições físicas de se defender/fugir, era um alvo mais fácil.

### 4.3 Novas tarefas para o trabalho com o conto “Passeio Noturno”

Na tabela a seguir, temos as questões de pré-leitura e pós-leitura trabalhadas com o conto “Passeio Noturno” no primeiro semestre de 2015, durante o projeto sobre violência resumido anteriormente:

**Tabela 5: Tarefas sobre o conto “Passeio Noturno”**

<b>Tarefas sobre o texto “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca</b>	
<b>Tarefas de pré-leitura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falamos brevemente sobre o autor, Rubem Fonseca e suas obras; Questões (orais):</li> <li>2. Vocês já leram autores contemporâneos? Que temáticas vocês acham que são abordadas por esses autores?</li> <li>3. Já leram contos? Sabem do que se tratam?</li> <li>4. Já leram textos literários que tratassem sobre violência?</li> </ol>
<b>Tarefas de pós-leitura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vocês acham que a leitura do texto “fluiu”? Por que acham isso?</li> <li>2. Notaram que os personagens não possuem nome? Vocês imaginam um motivo para o autor não ter colocado nome nos personagens?</li> <li>3. Qual a classe social do personagem principal do texto? Baseados em que elementos do texto vocês chegaram a essa conclusão?</li> <li>4. Acham que podem ocorrer casos iguais a esse na</li> </ol>

	<p>vida real, de uma violência desmotivada da parte do agressor com a vítima?</p> <p>5. Que elementos do texto literário conto acham diferente de outros textos literários que vocês já leram anteriormente?</p>
--	--

Utilizei como base a tabela (anexo B) que aparece nos RC-RS Caderno do Professor (2009, p. 50) para elaborar as novas questões de pré-leitura da tabela 6:

**Tabela 6: Questões de pré-leitura reformuladas**

<p><b>1) Perguntas orais:</b></p> <p>a. Vocês já leram autores contemporâneos? Que temáticas vocês acham que são abordadas por esses autores?</p> <p>b. Já leram contos? Sabem do que se tratam?</p> <p>c. Quais são os lugares onde costumam ser publicados contos?</p> <p><b>(suporte)</b></p> <p>d. Quem costuma narrar os contos?</p> <p>e. O narrador conta o que aconteceu com ele (1ª pessoa) ou narra histórias de outros (3ª pessoa)?</p> <p><b>(narrador)</b></p> <p>f. Os contos são fáceis de ler? Por quê?</p> <p>g. Quando você pensa em conto, que imagem lhe vem à mente? De um texto muito longo e cansativo, difícil ou não?</p> <p><b>(código)</b></p> <p>h. Onde o contista procura o assunto? Apresenta fatos históricos, distantes no tempo?</p> <p><b>(assunto/contexto)</b></p> <p>i. A que tempo o conto se refere?</p> <p><b>(tempo)</b></p> <p>j. A quem um conto se destina normalmente? Isso costuma ficar claro no texto?</p> <p><b>(leitor)</b></p>
--

As questões *a* e *b* da tabela 6 foram reaproveitadas das atividades de pré-leitura utilizadas na aula e expostas na tabela 5, por serem questões interessantes para o trabalho com o conto. Todas as outras foram reformuladas e inspiradas na tabela “Planejamento de unidades didáticas: Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Língua Portuguesa e Literatura Etapa escolar - 1º-ano do ensino médio” dos RC-RS (2009, p. 110, 111, 112).

A questão *a* é voltada mais para o conhecimento por parte do professor de o quanto os alunos conhecem autores contemporâneos e suas obras, a questão *b* procura saber o quanto os alunos já leram contos e se sabem as temáticas abordadas neles. A questão *c* faz uma retomada do suporte em que os contos são publicados, ou seja, sua circulação social. A questão *d* e *e* são relativas ao tipo textual, narrativo, e elementos que apontam qual pessoa do discurso é o narrador, assim como suas implicações. As questões *f* e *g* refletem sobre as competências ligadas ao código do texto, no sentido não só de decodificação da leitura, mas de regaste de seu uso adequado, finalidade, papel dos interlocutores e características da situação RC-RS (2009, p. 87). A questão *h* reflete sobre os temas e contextos que um conto pode ter, a questão *i* se refere ao emprego de tempos verbais e a *j* sobre os interlocutores dos contos, ou seja, os leitores. Nesta tabela 6 há uma série de questões sobre reflexão linguística, reconhecimento de gênero e de *background* de leitura de mundo do aluno.

Nos RC-RS Caderno do Aluno 1º Ano do Ensino Médio (2009, p. 10 e 11) há uma crônica para leitura silenciosa e um *box* com informações breves sobre o texto e o autor. Logo em seguida estão as tarefas abaixo que exigem que o aluno reflita sobre o sentido de informações do texto, levando-o a refletir a partir das informações presentes no texto, a sistematizar características que ajudem a formar o gênero crônica, além de tarefas de leitura e a comparação com outros gêneros textuais e suporte/interlocução da crônica:

Figura 1: Estudo do texto RC Caderno do Aluno 1 ano do Ensino Médio (RS, 2009, p. 12)

**Estudo do texto**

12 Responda individualmente às questões que seguem. Talvez seja necessária a releitura do texto:

1. Você acha que o narrador é alguém que namora? Por quê?
2. Você reconhece algumas das características da crônica que foram lembradas pela turma no início desta unidade? Quais são elas?
3. Esse texto é difícil de entender? Ele faz pensar? Aponte trechos que provem seu ponto de vista.

Como já citado anteriormente, estou utilizando os RC-RS Caderno do Aluno do 1 Ano do Ensino Médio (2009), que tem um projeto com crônicas, para adaptar tarefas e sistematizar o modo de trabalho com texto narrativo curto. Esse estudo do texto presente na figura 1 é muito bom para motivar o aluno a reler o texto trabalhado a fim de compreendê-lo melhor, bem como acarretar o estudo de RL.

A questão 1 da Figura 1 faz com que o aluno volte ao texto para encontrar dados sobre o narrador, sobre suas ações e seu campo semântico. A questão 2 gera uma reflexão sobre o que a turma respondeu sobre as questões de pré-leitura relacionadas ao gênero conto, mostrando que elas não foram em vão e serão utilizadas nesse momento. A questão 3 faz uma reflexão sobre o macro do texto, seu sentido, sua linguagem verbal. Podemos nos basear nessa tarefa para criar uma semelhante para o trabalho com o conto “Passeio Noturno”, assim como:

Tabela 7: Questões sobre o conto

**Estudo do texto**

Responda às questões que seguem. Talvez seja necessária a releitura do texto:

- 1) Qual a relevância do narrador nesta história?
- 2) Qual classe social o narrador pertence? Cite dados do texto que comprovem isso.
- 3) Você reconhece características do gênero conto que foram citadas pela turma antes da sua leitura?
- 4) Esse texto é difícil de entender?

5) Esse texto faz refletir sobre aspectos da nossa vida cotidiana? Aponte trechos que provem seu ponto de vista.

Além de motivar uma releitura do conto, as questões refletem sobre elementos literários, assim como a figura do narrador, especificamente nesse conto, sobre informações no texto e seu conteúdo semântico, sobre características do gênero literário conto e a relação da linguagem utilizada no texto com a vida.

Na página 12 dos RC Caderno do Aluno há tarefas que buscam reconhecimento de vocabulário de palavras que os alunos desconhecem na crônica lida:

**Figura 2: Tarefas de reconhecimento de vocabulário**

### Linguagem

A crônica, quanto à linguagem que apresenta, está mais próxima do noticiário de jornais ou revistas ou mais próxima de textos literários?

Resolva as tarefas que seguem, de acordo com a orientação do professor, e, ao final, conclua a esse respeito, respondendo à questão acima.

1. Abaixo estão listadas algumas frases da crônica lida. Procure as palavras sublinhadas no dicionário e relacione seus sentidos com a frase em que ocorre e com o texto. Depois anote qual o sentido de cada palavra na frase correspondente.
  - a) "Esta não precisa ser parruda ou bandoleira: basta um olhar de compreensão ou mesmo de aflição."
  - b) "Não tem namorado quem não gosta de falar do próprio amor nem de ficar horas e horas olhando o mistério do outro dentro dos olhos dele; abobalhados de alegria pela lucidez do amor."
  - c) "Não tem namorado quem confunde solidão com ficar sozinho e em paz."
  - d) "Se você não tem namorado é porque não descobriu que o amor é alegre e você vive pesando 200 kg de grilos e de medos. Ponha a saia mais leve, aquela de chita, e passeie de mãos dadas com o ar."
  - e) "De alma escovada e coração estouvado, saia do quintal de si mesma e descubra o próprio jardim."

Individualmente, responda agora às questões que seguem.

2. Quais dessas palavras são usadas no dia a dia? Elas falam de coisas comuns, cotidianas?
3. Que outras palavras bem comuns em nosso cotidiano aparecem no texto?
4. Na frase abaixo, há várias palavras para falar de um relacionamento de algum modo ligado ao namoro. Identifique-as. Você usa essas palavras ou usa outras? Quais?  
"Paquera, gabiru, flerte, caso, transa, envolvimento, até paixão é fácil."
5. Nesse texto, o segmento "não tem namorado" cumpre uma função importante, qual? Note

Podemos nos basear nessa proposta de tarefa para criar uma tarefa para que os alunos conheçam palavras novas que estão presentes no conto, numa forma de estudo que foge da tradicional tabela com glossário de vocabulário desconhecido por parte do aluno e presente no texto.

**Tabela 8: Tarefas de estudo do texto “Passeio Noturno”**

Resolva as tarefas que seguem, de acordo com a orientação do professor:

1. Abaixo estão listadas algumas frases do conto lido. Procure as palavras sublinhadas no dicionário e relacione seus sentidos com a frase em que ocorre e com o texto. Depois anote qual o sentido de cada palavra na frase correspondente.

- a) Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando imitação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho.
- b) Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os pára-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia.
- c) Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou de quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia.
- d) Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma quinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto.
- e) Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa

de subúrbio.

Individualmente, responda agora às questões que seguem.

2. Quais dessas palavras são usadas no dia a dia? Elas falam de coisas comuns, cotidianas?
3. Que outras palavras bem comuns em nosso cotidiano aparecem no texto?
4. Note que algumas dessas frases, vistas separadamente, dizem muito sobre o tema do conto, assim como o seu sentido. Por quê?
5. Muitas dessas palavras são utilizadas para ajudar em descrições. Você costuma utilizar palavras do tipo quando quer descrever ou qualificar algo?

A tarefa 1 da tabela 8, assim como a tarefa sobre crônica que aparece nos RC, deve ser feita em grupos, cada um responsável por uma das frases. Os alunos devem refletir sobre as escolhas lexicais utilizadas, assim como relacionar as frases com a ideia central do texto. Devem relacionar o significado das palavras à frase e ao texto. Depois, os grupos devem socializar suas respostas com a turma para debate antes de resolver individualmente as tarefas 2 a 5. Como tarefa complementar, podem ser convidados a fazer uma lista de todas as palavras de desconhecem o sentido e guardá-la para comparar com listas de futuros textos que lessem.

Na página 15 dos RC-RS Caderno do Aluno 1 Ano do Ensino Médio (2009), temos a seguinte proposta de estudo do texto de uma crônica:

Figura 3: Estudo do texto RC Caderno do Aluno 1 ano do Ensino Médio por meio de tarefa em grupo

### Estudo do texto

15

Forme grupos, de acordo com a orientação do professor, e responda às questões que lhes forem atribuídas, cuidando para localizar exemplos no texto que fundamentem suas respostas. Ao final, as conclusões serão socializadas com toda a turma. Façam anotações do que considerarem mais relevante em seus cadernos.

#### Grupo 1

- No trecho abaixo, o que significa a expressão “mocinha muito da redondinha”?

*“O que vem ao caso é a mocinha muito da redondinha, condição que seu traje apertadinho deixava sobejamente clara.”*

- Na crônica, o autor refere-se naturalmente ao corpo da moça como “exuberâncias físicas” e “mocinha muito da redondinha”. Como esse tom de conversa contribui para o texto?

#### Grupo 2

- Existe, hoje, alguma roupa com a qual seria proibido entrar no cinema?
- Segundo a gerência do cinema, é um problema a calça da moça ser muito baixa na cintura. Por quê?
- A atitude do porteiro, de acatar as normas do cinema, é diferente da opinião dele. Por que, para ele, a moça entraria sem problemas? O que isso revela sobre os valores sociais vigentes na situação?

#### Grupo 3

- Leiam o trecho a seguir:

*“Nós, que estávamos perto, quase respondemos por ele: – Como não, dona! – Mas ela não queria resposta.”*

Esta é uma crônica em 3ª pessoa. Porém, neste pequeno trecho o narrador participa da ação. Que recursos linguísticos indicam isso? Qual é a posição do narrador perante a situação da moça?

#### Grupo 4

- Note a forma de tratamento usada pelo porteiro para se dirigir à mocinha. Qual é? Essa forma combina com a descrição da moça?
- E de que forma a mocinha trata o porteiro quando fala com ele?
- O que essas palavras dizem sobre a época em que foi escrita a crônica? Esse uso de palavras combina com a proibição de entrar no cinema com esse tipo de calça?

#### Grupo 5

- Quando a moça diz “Quer dizer que com minhas calças eu não entro?”, que expectativas ela gera no leitor?
- Por que em seguida aparece o segmento “ainda uma vez”? Qual pode ser o sentido desse segmento naquele contexto?

Depois dessa reflexão sobre formas linguísticas de provocar humor, a tarefa seguinte (Figura 3, acima) propõe, para o grupo 1, reflexão sobre com que propósito o autor utilizou humor na sua crônica. O grupo 2 ficou com uma tarefa que reflete sobre como os fatos ocorridos no texto se relacionam com a nossa vida social e como reagiríamos no lugar dos personagens, atribuindo outro valor à leitura literária. O grupo 3 ficou com uma reflexão linguística sobre pronomes, e que sentido/propósito no texto de alterar a pessoa que narra. O grupo 4 faz uma reflexão

linguística acerca de variação linguística, tanto de dialetos (norma culta, coloquial etc) quanto de registros de época através da língua escrita. O grupo 5 reflete sobre recepção do leitor e contextualização. Baseada nessa tarefa da página 15 formulei a tarefa da tabela 9:

**Tabela 9: distribuição de trechos do conto para análises em grupos**

### **Estudo do texto**

Forme grupos, de acordo com a orientação do professor, e responda às questões que lhes forem atribuídas, cuidando para localizar exemplos no texto que fundamentem suas respostas.

Ao final, as conclusões serão socializadas com toda a turma. Façam anotações do que considerarem mais relevante em seus cadernos.

#### **Grupo 1**

- No trecho abaixo, por que a fala da esposa não é marcada por pontuação?

Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado.

- Compare as reformulações para a frase abaixo:

Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado.

- i. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas:  
- Você está com um ar de cansado.
- ii. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse – sem tirar os olhos das cartas – que eu estava com um ar de cansado.

- iii. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, que eu estava com um ar de cansado.
- iv. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, “você está com um ar de cansado”.

Agora responda:

- a) Analisando a pontuação, por que a frase i tem dois pontos e um travessão e a iv está só entre aspas para demarcar a fala?
- b) Por que as frases ii e iii tem o uso de “que” para marcar o que a esposa fala? Quando utilizamos esse recurso?
- c) Por que a frase original utilizada no texto não possui nenhuma dessas opções para demarcar a fala da esposa?

### **Grupo 2**

- Qual tipo de relação o narrador parece ter com a sua família? Por quê?
- Por que o narrador gostava tanto dos passeios noturnos e os usava para relaxar?
- Existem casos na vida real assim como o retratado no conto?

### **Grupo 3**

- Leia o trecho a seguir:

Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio.

- O narrador aparenta ter preconceito com as classes mais pobres? Por quê?
- Aponte que mudanças de sentido acarreta a troca de palavras nas frases a seguir:
  - a) Fui para o meu quarto, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e

como sempre não fiz nada.

Palavra retirada: biblioteca

b) Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou todas as nossas economias, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.

Palavras retiradas: uma fortuna

#### Grupo 4

- Quem tem o costume de assistir novelas no Brasil, assim como a família retratada no conto?
- Os filhos e a esposa parecem perceber o que o narrador faz durante os passeios?
- Como parece ser a casa em que a família vive?

#### Grupo 5

- Por que o narrador se refere sempre a sua esposa como “minha mulher”?
- Preencha a coluna 2 da tabela abaixo com trechos do conto que comprovem as asserções feitas na coluna 1:

Coluna 1	Coluna 2
O personagem principal trabalha. A esposa não trabalha.	

- O narrador indica machismo ao descrever a vítima que encontrou para o atropelamento?

Por fim, sugiro a tarefa de leitura da tabela 10 para despertar curiosidade do aluno como leitor literário, de ler os outros contos do livro “Feliz Ano Novo”, de Rubem Fonseca:

**Tabela 10: Sugestão de tarefa de leitura sobre a obra “Feliz Ano Novo” e o autor “Rubem Fonseca”**

**Texto para conhecerem um pouco sobre a obra “Feliz Ano Novo” e sobre o autor Rubem Fonseca:**

A cidade dividida em dois. Nenhuma tentativa de diálogo entre a elite burguesa e a classe marginalizada. A violência e a morte arraigadas no cotidiano das grandes cidades e perpassando as camadas sociais como fio condutor e mola mestra das ações. Com ares de noticiário jornalístico, *Feliz ano novo*, publicado originalmente em 1975, traz ao leitor contos que beiram o escatológico, com personagens perversos, violentos, amorais, mas multidimensionais e com um viés psicológico realista, traços marcantes de seu autor.

O livro *Feliz ano novo* foi considerado o mais polêmico de Rubem Fonseca – tanto por ter sido censurado pela ditadura após sua publicação, sob alegação de conter “matéria contrária à moral e aos bons costumes”, quanto por trazer à tona uma evidente cisão na sociedade num momento de nossa história em que críticas não eram bem recebidas –, *Feliz ano novo* foi acusado pelos militares, na figura de Armando Falcão, então ministro da Justiça, de fazer apologia da violência.

Rubem Fonseca nasceu em 1925 e é autor de 25 livros, entre os quais romances, novelas, coletâneas de contos e *O romance morreu*, que reúne crônicas publicadas no Portal Literat. Entre suas principais obras estão *Lúcia McCartney* (1969), *O caso Morel* (1973), *O cobrador* (1979), *A grande arte* (1983) e *Agosto* (1990). Em 2009 publicou um novo romance chamado *O seminarista*. Recebeu cinco vezes o prêmio Jabuti e em 2003 os prêmios Juan Rulfo e Camões.

Formem duplas e respondam às seguintes questões para discussão:

1. Através da leitura do conto “Passeio Noturno” e do texto acima sobre o livro “Feliz Ano Novo”, vocês concordam que o livro tenha sido censurado? Qual a razão de censurar um livro?

## 2. Vocês gostariam de ler o restante do livro “Feliz Ano Novo”?

Fonte: FONSECA, Rubem. Feliz ano novo. 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

Mostrei neste capítulo as tarefas que trabalhamos no PIBID e 6 propostas de tarefa para o trabalho com o conto, priorizando a RL. Utilizei como base para a proposta de novas tarefas, tabelas e tarefas presentes nos RC-RS (2009) e RC-RS Caderno do Aluno (2009).

A primeira tarefa é de pré-leitura mais focada ao gênero literário conto refletindo sobre seus interlocutores, suporte, tema, para investigar os conhecimentos prévios dos alunos. Logo em seguida é proposta uma tarefa de estudo do texto que faz o aluno reler e refletir sobre o narrador-personagem, características do gênero conto, relação da linguagem utilizada com a vida. Então são propostas tarefas mais relacionadas com o texto do que com o gênero conto de forma geral, assim como tarefas individuais de vocabulário e RL do texto. Em grupos é proposta a distribuição de tarefas que contemplam um estudo sobre pontuação expressiva, uso de recursos sintáticos, recursos semânticos e uma tarefa de fechamento que tem o intuito de motivar a leitura de toda a obra “Feliz Ano Novo”, de Rubem Fonseca.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzi nesse TCC uma revisitação da minha prática docente no PIBID no trabalho com um conto pertencente a um projeto sobre violência (tratada de forma abrangente). Nós bolsistas de IC guardávamos para a escrita de futuros artigos e apresentações de trabalhos um escopo do projeto sobre violência, assim como as questões das tarefas de pré-leitura e pós-leitura que trabalhamos na época e que reproduzi neste trabalho.

Fiz uma sistematização do que concebo como trabalho de ensino de LP, sobre a concepção de Literatura e do gênero literário conto. Após essa explanação de conceitos, foi exposto o conto utilizado, assim como a forma como os nossos objetivos ao criar o projeto em que se inseria, a forma como foi trabalhado e as novas propostas de trabalho. Gostaria de ter proposto tarefas de produção textual, mas devido à delimitação e objetivo desta pesquisa, não pude introduzi-las. De acordo com Geraldi (2003, p. 135) a produção de textos é o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua, a análise linguística, como ele denomina, deve ser feita a partir dos textos escritos e reescritos pelos alunos. Nesta pesquisa foram apenas propostas tarefas, sem sua testagem, por isso não vimos muito sentido em propor produções textuais que não pudessem ser investigadas e discutidas com exemplos de textos dos alunos, entretanto, essa pode ser a base para pesquisas futuras.

Almejei reunir análises que abrangessem a RL a partir do meu objeto que é o texto literário. Não existem materiais prontos que abranjam conjuntamente RL utilizando de elementos literários a seu favor para uma melhor compreensão do texto, por isso me senti motivada para fazer essa pesquisa. Espero que esta pesquisa possa auxiliar outros professores de LPL para o trabalho de RL com textos literários.

Muito desta pesquisa se baseou em documentos como os RC-RS (2009) e os PCN+ (2002), que são documentos de extrema qualidade para o auxílio dos professores e que estão disponíveis gratuitamente. Foi bastante trabalhoso fazer esta pesquisa, planejar novas tarefas, embasá-las teoricamente, por isso sei o

quanto pode ser difícil para um professor que atende a várias turmas realizar esse trabalho. Porém, não nos conformarmos e continuarmos o trabalho de professores-pesquisadores pode ser um dos caminhos para mudar o ensino LPL no Brasil, proporcionando cada vez mais ensino e pesquisa de qualidade nessa área.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. O grau zero da escritura; tradução de Anne Arnichand e Alvaro Lorencini. São Paulo, Cultrix, 1971.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

BULLA, Gabriela da Silva. Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais. Porto Alegre: Ufrgs, 2014. 197 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103870>

FONSECA, Rubem. Feliz ano novo. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, M. M. Uma viagem, diferentes bagagens: prática de reflexão linguística, formação de professores e linguística cognitiva. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 1995.

GOTLIB, Nádya Battella. Teoria do Conto. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Princípios).

JAKOBSON, Roman. Linguística e comunicação. Tradução: Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. 4. ed. São Paulo: Cultrix Ltda., 1970.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [Org.]. Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SIMÕES, L.; RAMOS, J.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

## ANEXOS

### Anexo A - Conto *Passeio Noturno* - Rubem Fonseca

1           Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos,  
2 pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um  
3 copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você  
4 está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando  
5 imitação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai  
6 largar essa mala?, perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uísquinho,  
7 você precisa aprender a relaxar.

8           Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como  
9 sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e  
10 números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que os teus  
11 sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha  
12 mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar?

13           A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher  
14 estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer.  
15 Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu  
16 dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária  
17 conjunta. Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era  
18 hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites,  
19 também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me  
20 apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.

21           Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu  
22 tirasse o meu. Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua,  
23 coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras  
24 todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os pára-choques salientes do  
25 meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater  
26 apressado de euforia. Enfie a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava  
27 a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem  
28 saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente  
29 do que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei

30 numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher?  
31 Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições,  
32 comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior.  
33 Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por  
34 ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel  
35 ordinário, coisas de padaria ou de quitanda, estava de saia e blusa, andava  
36 depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante  
37 problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei.  
38 Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos  
39 pneus batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das  
40 duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do  
41 impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei  
42 como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de  
43 volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em nove  
44 segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido  
45 parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de  
46 subúrbio.

47 Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos  
48 pára-lamas, os pára-choques sem marca. Poucas pessoas, no mundo inteiro,  
49 igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas.

50 A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?,  
51 perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir,  
52 boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia.

Quais são os lugares onde costumam ser publicadas crônicas? (suporte)

Quem costuma narrar as crônicas? O narrador conta o que aconteceu com ele (1ª pessoa) ou narra histórias de outros (3ª pessoa)? (narrador)

As crônicas são fáceis de ler? Por quê? Quando você pensa em crônica, que imagem lhe vem à mente? De um texto muito longo e cansativo, difícil ou não? (código)

Onde o cronista procura o assunto? Apresenta fatos históricos, distantes no tempo? (assunto/contexto)

A que tempo ela se refere? (tempo)

A quem uma crônica se destina normalmente? Isso costuma ficar claro no texto? (leitor)

