

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

O MISMATCH SEMÂNTICO NA IDENTIFICAÇÃO DO
CONFLITO GERADOR

JULIANA BEHREND'S DE SOUZA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**O MISMATCH SEMÂNTICO NA IDENTIFICAÇÃO DO
CONFLITO GERADOR**

JULIANA BEHRENDTS DE SOUZA

Sob a Orientação da
Profª Drª Roza Maria Palomanes Ribeiro

Dissertação submetida como requisito para a obtenção do grau de **Mestra em Letras**, do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de concentração em Linguagens e Letramento.

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719m Souza, Juliana Behrends de, 1984-
O mismatch semântico na identificação do conflito gerador / Juliana Behrends de Souza. - 2018.
191 f.: il.

Orientadora: Roza Maria Palomanes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2018.

1. Mismatch. 2. Cognição. 3. Conflito Gerador. 4. Semântica. I. Ribeiro, Roza Maria Palomanes, 1964-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

JULIANA BEHREND'S DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/02/2018.

Prof^a Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
Orientadora

Prof Dr. Fábio André Cardoso Coelho (UERJ)
Avaliador Externo

Prof^a Dr. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
Avaliador Interno

SEROPÉDICA - 2018

DEDICATÓRIA

À minha família, que sempre me impulsiona em direção às vitórias dos meus desafios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Dr. Roza Palomanes, pela liberdade e confiança referente ao presente trabalho, além da indiscutível parceria e compreensão em todos os momentos.

Agradeço a minha banca, Prof Dr. Fábio André Coelho e Prof^a Dr. Marli Hermenegilda pelas valiosas orientações.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do qual fui participante, que viabilizou o meu curso de mestrado.

Agradeço à CAPES por financiar essa pesquisa.

Agradeço ao Coordenador Prof Dr. Gerson Rodrigues pela ajuda prestada quando solicitada.

Agradeço a todos os amigos da minha turma pelo enorme aprendizado, apoio e carinho. A todos que me acolheram, os meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço de forma especial a Fernanda Gonçalves de Laia e Claudia Ferreira de Oliveira Amaro, amigas fiéis que estiveram ao meu lado em momentos cruciais da elaboração dessa dissertação. Obrigada pela força e por não terem me deixado desistir. Sinto que nós percorremos esse caminho juntas, complementando e fortalecendo umas às outras. Obrigada pela rica troca e cumplicidade.

Agradeço a minha mãe Rosane, ao meu irmão Filipe e ao meu pai Flávio. Obrigada mãe, pelo seu apoio incondicional ao longo deste processo de dissertação e de muitos outros. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava. Você é minha fortaleza. Obrigada irmão, pelo amor e cumplicidade. Obrigada pai, por tudo que você me proporcionou e ensinou, pela sua generosidade e simplicidade; pelo amor incondicional, pelo carinho e afeto.

Agradeço também ao meu esposo, Lauro Rodrigues dos Santos Junior, que, de forma especial e carinhosa, deu-me força e coragem, apoiando-me nos momentos de dificuldades. Quero agradecer também ao meu filho, Bruno Behrends Rodrigues, que embora não tivesse conhecimento disto, iluminou de maneira especial os meus pensamentos levando-me a buscar mais conhecimentos. Deixei vocês por último, porque sempre deixo o melhor para o final, e vocês são o melhor da minha vida.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

RESUMO

SOUZA, Juliana Behrends de. **O mismatch semântico na identificação do conflito gerador**. 2018. 191p Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

O objetivo principal desta dissertação foi buscar caminhos que auxiliem o aluno a reconhecer o elemento da narrativa, *conflito gerador*, dentro da estrutura do conto, a partir de uma habilidade específica denominada *Identificar o conflito gerador*. É comum que durante o aprimoramento dessa habilidade, aconteçam *mismatches*, definido nesta pesquisa como uma falha no processo de compreensão da mensagem proferida. O problema abordado nesta dissertação foi a forma equivocada que o vocábulo *conflito* é compreendido pelos estudantes. A hipótese levantada, comprovada por meio de atividades diagnósticas, é que os alunos conceptualizam a palavra *conflito* conforme suas experiências cotidianas, ativando em suas memórias *frames* de violência, rivalidade e enfrentamento, dificultando o trabalho de desenvolvimento da habilidade em questão. Definiu-se como objetivos específicos, (a) pensar e oferecer ao aluno alternativas para a não ocorrência de *mismatches semânticos* na hora da identificação do conflito gerador e (b) promover atividades que levem o aluno a reconhecer os marcadores conjuntivos e temporais como auxiliares dessa identificação. Optou-se pela inserção do gênero notícia para facilitar o reconhecimento do conflito gerador, já que a esta é tipologicamente narrativa, porém dotada de máxima objetividade e imparcialidade em sua redação. Em relação ao *mismatch*, propôs-se mediação pedagógica apoiada nos constructos teóricos de Kleiman (2000) e Solé (1998) que detalharam estratégias de antecipação e mediação de leitura. Já para o reconhecimento dos marcadores conjuntivos e temporais, pautou-se nos estudos de Macedo (1991) ao abordar as adversativas e os advérbios sob ótica semântica. O trabalho foi desenvolvido sob a metodologia pesquisa-ação nos termos de Tripp (2005) e Thiollent (1985), e objetivou produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, promovendo condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Para verificar estes eventos e estado de coisas, foi aplicada uma mediação pedagógica a alunos do 7º ano da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de modo a alcançar o objetivo principal desta pesquisa que é o aprimoramento da habilidade em questão. Após a aplicação da mediação pedagógica, percebeu-se que a dificuldade de identificar o conflito gerador nas narrativas trabalhadas é consequência da dificuldade na leitura e na interpretação de textos e que os *mismatches semânticos* ocorrem por conta da deficiência na leitura e de um vocabulário pouco diversificado, fruto do pouco acesso a textos escritos de qualidade e influências do ambiente conflituoso que os jovens estão inseridos. Os resultados obtidos comprovaram que a habilidade de identificação do conflito gerador foi aprimorada, coadunando-se às expectativas iniciais desta pesquisa. Descobriu-se uma forma adequada de evitar o fenômeno aqui apresentado e chamado de *mismatch semântico*, facilitando a apreensão do conteúdo trabalhado. Esta pesquisa justificou-se pela escassez de exercícios relacionados à exploração dessa habilidade nos livros e cadernos pedagógicos comumente adotados nas escolas e, quando são trabalhados, manifestam-se por meio de atividades mecânicas e diretas, sem reflexão ou estratégias cognitivas de identificação.

PALAVRAS-CHAVE:

Conflito Gerador, Mismatch, Cognição.

ABSTRACT

SOUZA, Juliana Behrends de. **The semantic mismatch in the identification of the conflict generator**. 2018. 191p Dissertation (Masters in Languages) - Post Graduation Program of the Federal University of Rio de Janeiro/ PROFLETRAS - UFRRJ, Seropédica, 2018.

The main objective of this dissertation was to find ways to help the student to recognize the element of the narrative, generating conflict, within the structure of the story, from a specific ability called Identifying the generating conflict. It is common that during the improvement of this ability, mismatches happen, defined in this research as a failure in the process of understanding the message delivered. The problem addressed in this dissertation was the misleading form that the word conflict is understood by students. The hypothesis raised, proven through diagnostic activities, is that students conceptualize the word conflict according to their daily experiences, activating in their memories frames of violence, rivalry and confrontation, making difficult the development work of the skill in question. It was defined as specific objectives, (a) to think and offer to the student alternatives for the non occurrence of semantic mismatches at the time of the identification of the generating conflict and (b) to promote activities that lead the student to recognize the conjunctive and temporal markers as identification. We opted for the insertion of the news genre to facilitate the recognition of the generating conflict, since it is typologically narrative, but endowed with maximum objectivity and impartiality in its writing. In relation to the mismatch, pedagogical mediation was proposed based on the theoretical constructs of Kleiman (2000) and Solé (1998) that detailed strategies of anticipation and mediation of reading. Already for the recognition of conjunctive and temporal markers, it was based on the studies of Macedo (1991) when addressing the adversatives and the adverbs under semantic optics. The work was developed under the research-action methodology under the terms of Tripp (2005) and Thiollent (1985), and aimed to produce information and knowledge of more effective use, promoting conditions for actions and transformations of situations within the school itself. To verify these events and state of affairs, a pedagogical mediation was applied to students of the 7th year of the State Department of Education of Rio de Janeiro, in order to reach the main objective of this research that is the improvement of the skill in question. After the application of pedagogical mediation, it was noticed that the difficulty of identifying the generating conflict in the narratives worked is a consequence of the difficulty in reading and interpreting texts and that the semantic mismatches occur due to the deficiency in reading and a little diversified vocabulary, due to the lack of access to quality written texts and influences of the conflicting environment that young people are inserted. The results obtained proved that the ability to identify the generating conflict was improved, in line with the initial expectations of this research. It was discovered a suitable way to avoid the phenomenon presented here and called semantic mismatch, facilitating the apprehension of the content worked. This research was justified by the scarcity of exercises related to the exploration of this ability in the books and pedagogical books commonly adopted in schools and, when they are worked, manifest themselves through mechanical and direct activities, without reflection or cognitive strategies of identification.

KEYWORDS:

Conflict Generator, Mismatch, Cognition.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Resumo das respostas obtidas na avaliação diagnóstica | 61 |
| Quadro 2. Síntese dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica | 62 |
| Quadro 3. Síntese das atividades realizadas na mediação pedagógica | 64 |
| Quadro 4. Respostas obtidas na atividade 1 | 70 |
| Quadro 5. Respostas obtidas na atividade 2 | 74 |
| Quadro 6. Possíveis conflitos geradores para o desfecho apresentado | 80 |
| Quadro 7. Percentual de respostas às perguntas propostas | 84 |
| Quadro 8. Frases-síntese produzidas na atividade 4 | 85 |
| Quadro 9. Partes do enredo | 90 |
| Quadro 10. Explicação de cada parte do conto <i>A moça tecelã</i> | 92 |
| Quadro 11. Reescritas do conflito do conto <i>A moça tecelã</i> | 95 |
| Quadro 12. Conjunções coordenativas adversativas | 98 |
| Quadro 13. Advérbios e locuções adverbiais | 99 |
| Quadro 14. Respostas ao exercício proposto: <i>Onde os oceanos se encontram</i> | 102 |
| Quadro 15. Síntese dos resultados obtidos na etapa <i>Onde os oceanos se encontram</i> | 103 |
| Quadro 16. Respostas ao exercício proposto: <i>Rosto atrás do rosto</i> | 106 |
| Quadro 17. Síntese dos resultados obtidos na etapa <i>Rosto atrás do rosto</i> | 108 |
| Quadro 18. Respostas obtidas com o trecho de <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 110 |
| Quadro 19. Respostas obtidas com o trecho de <i>Cachinhos Dourados</i> | 111 |
| Quadro 20. Respostas obtidas com o trecho de <i>Alice no país das maravilhas</i> | 112 |
| Quadro 21. Respostas obtidas com o trecho de <i>A Bela e a Fera</i> | 113 |
| Quadro 22. Respostas obtidas com o trecho de <i>Pedro e o Lobo</i> | 114 |
| Quadro 23. Coletânea de resultados obtidos na atividade <i>cloze</i> | 115 |
| Quadro 24. Respostas ao exercício proposto: <i>Entre a espada e a rosa</i> | 118 |
| Quadro 25. Síntese dos resultados obtidos na etapa <i>Entre a espada e a rosa</i> | 119 |
| Quadro 26. Comparativo entre a atividade diagnóstica e a atividade final | 120 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Orientações Curriculares de Língua Portuguesa - SME/RJ – Adaptado | 10 |
| Figura 2. Currículo Básico de Língua Portuguesa e Literaturas – 7º ano | 11 |
| Figura 3. Currículo Básico de Língua Portuguesa e Literatura – 9º ano | 12 |
| Figura 4. Exemplo de questão <i>O que dizem as camisas</i> | 22 |
| Figura 5. Exemplo de exercício <i>Momentos da narrativa</i> | 50 |
| Figura 6. Exemplo de exercício <i>Vamos organizar as ideias?</i> | 51 |
| Figura 7. Exemplo de proposta de atividade <i>Planejamento e elaboração do texto</i> | 52 |
| Figura 8. Esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly | 53 |
| Figura 9. Exemplo de proposta de produção de texto do <i>Caderno Pedagógico</i> | 55 |
| Figura 10. Exemplo de item da <i>Prova Brasil</i> | 57 |
| Figura 11. Conto <i>A lição da caveira</i> | 59 |
| Figura 12. Atividade de identificação do conflito Conto <i>A lição da caveira</i> | 60 |
| Figura 13. Comparativo da estrutura de diferentes gêneros | 77 |
| Figura 14. Exemplo de notícia | 78 |
| Figura 15. Capa do livro <i>A moça tecelã</i> | 88 |
| Figura 16. Contracapa do livro <i>A moça tecelã</i> | 89 |
| Figura 17. Conto <i>A moça tecelã</i> | 91 |
| Figura 18. Conto <i>Onde os oceanos se encontram</i> | 100 |
| Figura 19. Atividade de identificação do conflito: <i>Onde os oceanos se encontram</i> | 101 |
| Figura 20. Conto <i>O rosto atrás do rosto</i> | 104 |
| Figura 21. Atividade de identificação do conflito: <i>O rosto atrás do rosto</i> | 105 |
| Figura 22. Conto <i>Entre a espada e rosa</i> | 116 |
| Figura 23. Atividade de identificação do conflito: <i>Entre a espada e rosa</i> | 117 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 4 |
| 1.1 A Cognição | 4 |
| 1.2 Habilidade, Competência e Ensino | 7 |
| 1.3 A Compreensão do Gênero Textual Conto | 13 |
| 1.3.1 A estrutura do conto | 15 |
| 1.3.2 O conflito | 18 |
| 1.4 A Semântica | 23 |
| 1.4.1 Subdivisões e contribuições teóricas | 26 |
| 1.4.1.1 Semântica Estrutural | 26 |
| 1.4.1.2 Semântica Formal | 27 |
| 1.4.1.3 Semântica Cognitiva | 28 |
| 1.4.2 A Semântica da palavra | 29 |
| 1.4.3 Estrutura semântica das línguas: sinonímia | 30 |
| 1.5 O Fenômeno <i>Mismatch</i> e sua Influência na Identificação do Conflito Gerador | 32 |
| 1.5.1 O <i>mismatch</i> semântico | 32 |
| 1.5.2 O <i>mismatch</i> e o contexto escolar | 34 |
| 1.6 Visão filmoreana de <i>frame</i> e sua relação com o fenômeno <i>mismatch</i> | 36 |
| 2 METODOLOGIA | 40 |
| 2.1 Pesquisa-ação: Conceito | 40 |
| 2.1.1 Participantes da pesquisa e breve panorama da escola | 41 |
| 2.2 Proposta de Mediação Pedagógica | 43 |
| 2.2.1 Procedimentos para coleta de dados | 44 |
| 3 ANÁLISE DE DADOS | 45 |
| 3.1 Análise de Materiais Pedagógicos | 45 |
| 3.1.1 Apresentação dos livros didáticos e dos cadernos pedagógicos | 46 |
| 3.1.2 Análise crítica das questões presentes nos materiais analisados | 48 |
| 3.2 Descrição das Atividades Aplicadas em Sala de Aula | 58 |
| 3.2.1 Descrição da atividade diagnóstica | 58 |
| 3.2.2 Descrição e análise das atividades didáticas | 63 |
| 3.2.2.1 Descrição e análise da atividade 1: apresentação da temática <i>Mulher por excelência</i> e coleta das primeiras impressões dos alunos | 69 |
| 3.2.2.2 Descrição e análise da atividade 2: definição da palavra conflito | 73 |
| 3.2.2.3 Descrição e análise da atividade 3: construção de possíveis conflitos geradores para o desfecho apresentado | 76 |
| 3.2.2.4 Descrição e análise da atividade 4: exibição do vídeo <i>Diga não à violência contra mulher</i> | 82 |
| 3.2.2.5 Descrição e análise da atividade 5: leitura do conto <i>A moça tecelã</i> | 86 |
| 3.2.2.6 Descrição e análise da atividade 6: produção do conflito gerador para o conto <i>A moça tecelã</i> | 92 |
| 3.2.2.7 Descrição e análise da atividade 7: apresentação das conjunções adversativas e dos marcadores temporais | 97 |
| 3.2.2.8 Descrição e análise da atividade 8: atividade final para o reconhecimento do conflito gerador | 115 |

| | |
|---|-----|
| CONCLUSÕES | 122 |
| BIBLIOGRAFIA | 125 |
| APÊNDICES | 132 |
| A – Atividade <i>Qual a Importância da Mulher na Sociedade?</i> | 132 |
| B – Atividade Sobre a Palavra <i>Conflito</i> | 133 |
| C – Atividade de Produção Textual: <i>Conflito Gerador</i> | 134 |
| D – Ficha Sobre o Vídeo <i>Diga Não à Violência Contra a Mulher</i> | 135 |
| E – Atividade: Frase-síntese | 136 |
| F – Atividade de Reescrita do Conflito do Texto <i>A Moça Tecelã</i> | 137 |
| G – Atividade <i>Cloze</i> | 138 |
| ANEXOS | 139 |
| A – Termo de Autorização para Participação em Pesquisa | 139 |
| B – Carta de Anuência – Escola Pública | 140 |
| C – Respostas dos Alunos na Atividade Diagnóstica | 141 |
| D – Respostas dos Alunos na Atividade 1 – Coleta das primeiras impressões dos alunos | 146 |
| E – Respostas dos Alunos na Atividade 2 – Definição da palavra conflito | 150 |
| F – Respostas dos Alunos na Atividade 3 – Construção de Possíveis Conflitos Geradores Para o Desfecho Apresentado na Notícia | 156 |
| G – Respostas dos Alunos na Atividade 4 – Ficha do Vídeo <i>Diga não à violência contra a mulher</i> | 160 |
| I – Respostas dos Alunos na Atividade 5 – Leitura do conto <i>A moça tecelã</i> | 166 |
| J – Respostas dos Alunos na Atividade 6 – Reescrita do Conflito | 167 |
| K – Respostas dos Alunos na Atividade 7 – <i>Cloze</i> | 169 |
| L – Respostas dos Alunos na Atividade 7 – <i>Onde os Oceanos se Encontram</i> | 178 |
| M – Respostas dos Alunos na Atividade 7 – <i>O Rosto Atrás do Rosto</i> | 182 |
| N – Respostas dos Alunos na Atividade 7 – <i>Entre a Espada e a Rosa</i> | 188 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação centra-se na busca pelo aprimoramento de uma habilidade específica denominada *Identificar o conflito gerador*, precisamente com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. A escolha por essa habilidade específica também teve como motivo a observação dos documentos Orientações Curriculares (SME/RJ) e Currículo Básico (SEEDUC,2013), ambos de Língua Portuguesa, que apresentam como pretensões educacionais habilidades e competências para os diversos anos de escolaridade da Educação Básica. Os documentos foram selecionados como referenciais, tendo em vista a atuação docente da professora pesquisadora nas duas redes de ensino. Após leitura e análise de ambos documentos, pôde-se perceber que a habilidade escolhida para ser o escopo desta pesquisa faz-se presente em diversos momentos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Além disso, foi necessário que fossem considerados aspectos cognitivos que envolvem a compreensão do conceito da palavra *conflito* em de sala de aula, descortinando as expectativas de comportamentos cognitivos dos indivíduos envolvidos

Não obstante a identificação do conflito gerador seja um ponto exigido pelos documentos oficiais, quase não há a abordagem dessa temática nos livros didáticos e cadernos pedagógicos analisados ao longo desta pesquisa. Neles, não há a preocupação de trabalhar a construção do sentido. Os conteúdos surgem como elementos constitutivos de padrões, nem sempre explícitos, para o comportamento cognitivo dos alunos, visto que definem o modo como determinadas palavras, expressões, textos, em suma, a linguagem, devem ser compreendidos. A não diversidade de material para o aprimoramento da habilidade de *Identificar o conflito gerador* justifica a importância desta pesquisa.

As estratégias que foram utilizadas na pesquisa-ação no formato de uma mediação pedagógica, apresentadas mais adiante no capítulo 2, partiram da compreensão das oposições, das progressões temporais, dos desequilíbrios que surgem ao longo do texto e o destaque de marcadores temporais e conjuntivos presentes no início do *conflito gerador*.

A questão que se levanta, e serve de ponto de partida para a proposta de mediação pedagógica, gira em torno da maneira como o vocábulo *conflito* é compreendido pelos estudantes, evocando um padrão de comportamento, atribuindo à palavra sua especificidade semântica. Parte-se da ideia de que os alunos conceptualizam a palavra *conflito* conforme sua experiência cotidiana, ativando em suas memórias *frames* de violência e enfrentamento, dificultando o trabalho da habilidade em questão. Esse equívoco é chamado, nesta pesquisa,

de *mismatch semântico* que pode ser definido como uma falha no processo de compreensão da mensagem proferida, ou seja, quando os mapeamentos da relação forma e função são “incongruentes em relação aos padrões mais gerais da linguagem.” (FRANCIS e MICHAELIS, 2003, p.2)

A palavra *conflito* foi escolhida, pois apresenta como referência conceitos diferentes, um presente no âmbito escolar, um que corresponde à metalinguagem do ensino da língua portuguesa e outro presente no domínio da vida cotidiana do aluno. A escolha deu-se pelo fato de que tal vocábulo pode provocar *mismatches semânticos* em atividades escolares.

Para que o objetivo principal dessa pesquisa, citado no início desta seção, seja plenamente alcançado, elegeu-se o gênero textual *conto*, por este ser curto e ao mesmo tempo completo, facilitando o trabalho com alunos pertencentes à faixa etária analisada. Para tanto, selecionamos, como objetivos específicos, (a) pensar e oferecer ao aluno alternativas para a não ocorrência de *mismatches semânticos* na hora da identificação do conflito gerador e (b) promover atividades que levem o aluno a reconhecer os marcadores conjuntivos e temporais como auxiliares dessa identificação. Em relação ao *mismatch*, apresentar-se-á uma proposta de mediação pedagógica apoiada nos constructos teóricos de Kleiman (2000) e Solé (1998) que detalham estratégias de antecipação de leitura. Já para o reconhecimento dos marcadores conjuntivos e temporais, partir-se-á dos estudos de Macedo (1991) que aborda as adversativas e os advérbios sob uma visão semântica, afirmando que as conjunções coordenativas adversativas possuem um papel no qual as ideias contidas no primeiro plano de significação ficam semanticamente diminuídas pela conjunção adversativa, dando maior destaque à segunda ideia introduzida por esse marcador. Em relação aos advérbios e locuções temporais, destaca-se que são palavras ou expressões que modificam qualquer outra, intensificando ou acrescentando uma circunstância, formalizando o contraste semântico existente entre a introdução e o conflito gerador. Esse desequilíbrio de papéis semânticos vai apoiar a compreensão do aluno na identificação do *conflito gerador*. Em um determinado momento, elegeu-se o gênero notícia para facilitar a identificação do conflito gerador, por ser este tipologicamente narrativo, dotado de máxima objetividade e imparcialidade em sua redação.

Não é regra que o conflito gerador seja iniciado com a presença de tais marcadores, mas a literatura em geral conta com vários exemplos dessa natureza. O resultado esperado pela aplicação da mediação pedagógica pauta-se na expectativa de que o leitor faça uso inicialmente dessa estratégia de identificação por meio de marcadores e, posteriormente,

adquirir uma maior maturidade leitora por meio da mediação de leitura, reconhecendo o *conflito gerador* com mais facilidade, em situações de rivalidade ou não.

Esta dissertação divide-se em três capítulos que objetivaram o aprofundamento dos assuntos relacionados à temática apresentada e metodologia selecionada.

O primeiro capítulo apresenta a discussão teórica, explicando e aprofundando os elementos essenciais para compreensão dessa pesquisa, tais como habilidade, cognição, conto, Semântica, *mismatch* e *frames*. Foram utilizados os estudos de autores como Demo (2011), Tomasello (1999), Gancho (2002), Cançado (2015), Francis e Michaelis (2002) e Fillmore (1986).

O segundo capítulo é referente à descrição da metodologia utilizada, que se pautou nos constructos da pesquisa-ação de Tripp (2005) e descreverá as atividades propostas, elaboradas no formato de uma mediação pedagógica

O terceiro capítulo apresentará a análise de alguns materiais pedagógicos utilizados pela professora pesquisadora em suas aulas, com a apresentação de questões relacionadas à identificação do *conflito gerador* e os resultados coletados em sala de aula e produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Já na parte final desta pesquisa encontra-se uma seção específica para as conclusões observadas ao longo de todo o trabalho, na qual se pode conferir os resultados alcançados após a aplicação da mediação pedagógica. A seção bibliografia apresenta todos os referenciais teóricos consultados e citados ao longo da pesquisa. Os apêndices trazem todo o material que foi elaborado pela professora pesquisadora e os anexos apresentam a versão digital do material produzido pelos alunos em sala de aula, durante a aplicação da proposta de mediação pedagógica.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos teóricos buscam apresentar o aporte teórico principal que embasa a pesquisa, como foi enunciado na introdução. Este capítulo e seus desdobramentos serão, por conseguinte, dedicados à discussão relativa à construção do significado diante de um termo específico, ao vocábulo *conflito*, e aos caminhos para o desenvolvimento de uma determinada habilidade: a identificação do conflito gerador.

As seções deste capítulo iniciam com a apresentação da perspectiva teórica, com a abordagem de assuntos pertinentes à importância do direcionamento institucional do ensino, com a definição de habilidades a serem aprimoradas na escola (DEMO, 2011) e definição de teses antropológicas sobre o caráter cultural da cognição humana que servem de endosso à abordagem sociocognitivista da linguagem (TOMASELLO, 2003). A seguir, buscar-se-á apresentar a estrutura do gênero textual *conto* bem como sua significação (GANCHO, 2002), discorrendo também acerca do processo histórico de significação da palavra *conflito*. A Semântica e seus desdobramentos teóricos comporão este aporte teórico (CANÇADO, 2015), assim como o detalhamento do fenômeno conhecido como *mismatch* (FRANCIS e MICHAELIS, 2002). O capítulo encerra com a apresentação dos estudos filmoreanos sobre *frames* (FILLMORE, 1985).

1.1 A Cognição

Sabe-se que os estudos investigativos relacionados à natureza do conhecimento tiveram início com Platão, na Antiga Grécia, especificamente no século IV a.C, e a fundação de uma escola de filosofia que objetivava difundir os pensamentos de Sócrates.

A palavra *cognição* apresenta como significado a ideia de aquisição de conhecimento, com origem no Latim sob a forma *cognitio* que significa conhecimento. O termo *cognição* é relativamente antigo e possui como origem os escritos de Platão e Aristóteles. Seu significado situa-se na ideia de ato ou processo de conhecer, envolvendo foco, percepção, conhecimento, inteligência, imaginação, aforismo, pensamento e linguagem. Atualmente, pode-se defini-la como o ato ou processo de conhecer, que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem (FERREIRA, 2009). De acordo com Varela (1998), cognição é a ação decorrente das possibilidades neurobiológicas dos organismos que

interagem incessantemente em seus ambientes, ou seja, é a forma como o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa sobre toda informação captada.

Tomasello (2003) elucida que a cognição humana é constituída das seguintes características, elencadas pelos estudos de Psicologia Cognitiva: percepção, memória, atenção, categorização, entre outras. Todavia, ressalta que esses processos cognitivos são inerentes tanto aos humanos como aos demais primatas, e o que difere um de outro é o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais por meio de processos evolucionários, históricos e ontogenéticos.

Em consonância com as definições apresentadas, Varela (1998) afirma que a cognição é uma ação que decorre das possibilidades neurobiológicas dos organismos que interagem incessantemente em seus ambientes, ou seja, é a forma como o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa sobre toda informação captada.

Partindo das ideias contidas nas definições acima, entende-se que a cognição superou o simples ato de adquirir conhecimentos, tornando-se um processo que ocorre na relação dos interactantes e destes com o meio em que vivem. Sendo assim, o ato de pensar começa com a captação realizada pelos sentidos, a qual é seguida pela percepção. Tudo aquilo que é percebido fica registrado no organismo e armazenado na memória, unindo-se a outros conteúdos já adquiridos, compondo novas relações cognitivas.

Nos ambientes escolares, o ato de aprender é condição *sine qua non* para aprimoramento da linguagem. Tomasello (2003) distingue três formas diferentes de realização da aprendizagem humana: *imitação*, *instrução* e *colaboração*. Falar de aprendizagem humana somente é possível, pois os indivíduos possuem uma característica única e pessoal de *cognição social*, definida por Tomasello, como a capacidade de cada organismo compreender os co-específicos, com vidas mentais e intencionais iguais às dele.

Os diferentes tipos de aprendizagem, listados no parágrafo anterior, possuem características crescentes, ou seja, vão se aprimorando ao passar do tempo. Esses mecanismos cognitivos estão envolvidos em uma progressão de desenvolvimento que iniciam com o auxílio de outro indivíduo e seguem até a autorregulação.

A aprendizagem por *imitação* pode ser definida como o momento em que o indivíduo entende que o outro faz algo com uma intenção. O indivíduo imita as ações do outro para atingir o mesmo objetivo. A noção de imitação, para Tomasello, não significa o ato de indivíduo copiar o que o outro está fazendo, de modo ingênuo, mas apropriar-se das ações do outro, quando lhes fazem sentido.

A aprendizagem por *instrução* ocorre por meio de orientação direta e explícita, com direcionamentos monitorados de perto e dirigida por mestres socialmente constituídos. Um exemplo de aprendizagem por *instrução* é o processo de transmissão de conhecimentos passados pelo professor ao aluno em ambientes sistematizados.

A aprendizagem por *colaboração* surge de modo autônomo, no qual o indivíduo participa do processo de construção do saber, faz uso de estratégias de autorregulação, em casos avançados constrói a própria aprendizagem e apresenta a capacidade de autocorreção.

De acordo com Tomasello (2003), a aprendizagem é um fenômeno cultural que é constituído por formas especialmente confiáveis de transmissão, sendo assim, entendemos que significado é construído e reconstruído a cada interação do indivíduo com o ambiente. O que hoje provoca uma não compreensão, no futuro pode não provocar mais. O autor destaca ainda que a evolução cultural é cumulativa, sendo esta a explicação para muitas das mais impressionantes realizações cognitivas dos seres humanos.

A todo o momento, os indivíduos estão nomeando os elementos que compõem o ambiente que os rodeia, as pessoas e animais socialmente conhecidos, extraindo os significados de palavras e expressões ouvidas, ou seja, interpretando todo tipo de contexto que estão inseridos. Para exercer essa capacidade, contam com a ajuda dos significados apreendidos ao longo de suas vidas, com auxílio de uma habilidade cognitiva denominada de *memória*.

Essa habilidade cognitiva, que exerce influência significativa sobre a compreensão da leitura, pode ser definida como um sistema de armazenamento de tudo que o ser humano conheceu ao longo de sua vida, referente ao conhecimento do mundo, sobre fatos e conceitos, incluindo vocábulos, outros idiomas, conteúdos sociais, geográficos, matemáticos, esportivos, significados de palavras e símbolos, enfim, tudo aquilo que o mesmo experienciou e exprime algum significado.

Pode-se afirmar que a memória viabiliza a ocorrência da aprendizagem, pois por meio dela os conhecimentos são efetivamente consolidados, possibilitando que os indivíduos possam aprender coisas novas, aumentando assim o conhecimento acumulado, já que este é processo cognitivo que inclui, consolida e recupera, toda a informação que é aprendida.

A mente humana agrega mudanças e condições processadas individualmente, que determina a particularidade com que são desenvolvidas as atividades, a forma como são definidas as ações e as atitudes de cada ser humano. Percebe-se que qualquer indivíduo que se coloque na posição de educador deve entender que cada pessoa é um ser único e possui

processamento cognitivo individual. É evidente que a transmissão de conteúdos busca atingir a uma totalidade, porém se deve observar as diversas formas que cada indivíduo compreende o conteúdo, prevendo as possibilidades de interpretação e a ocorrência de fenômenos que dificultem o aprimoramento das habilidades linguísticas.

Não se espera que os educadores compreendam profundamente o funcionamento da mente humana, mas que tentem realizar processos reversos de compreensão, com uma postura empática e apropriando-se das interferências provenientes do meio em que estão inseridos. Cada habilidade trabalhada e aprimorada é agregada à mente dos sujeitos, com mudanças em seus módulos e em suas funções de forma individual. Santos e Souza (2010) destacam que

A cognição humana decorre da capacidade desenvolvida por homens e mulheres para criação ou composição de representações mentais e processos imaginativos, partindo da memória de sensações, sentimentos e ideias. Essas criações ou composições são provocadas por perturbações internas que, em parte, decorrem diretamente dos estímulos recebidos do ambiente no qual os seres humanos são inseridos. (SANTOS; SOUZA, 2010, p. 260)

Compreender as formas de construção do significado é de suma importância, devendo ser desenvolvida, aprimorada no âmbito escolar e possibilitar aos alunos, diferentes oportunidades para a aquisição de competências cognitivas, que são definidas como “diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas”. (BRASIL, 2008, p. 18).

1.2 Habilidade, Competência e Ensino

Em nosso país, especificamente no âmbito educacional, os termos *competência* e *habilidade* surgiram, com força de atuação, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que incumbia à União o estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino, bem como garantir a aquisição e o desenvolvimento de habilidades ao longo de toda a Educação Básica. Em 1997, um ano depois da publicação da LDB, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se limitaram a citar os vocábulos *competência* e *habilidade* como algo a ser desenvolvido pelos e com os alunos, contudo, sem explicar o significado de cada termo, definir suas características e, tampouco, orientar como os mesmos deveriam ser colocados em prática na sala de aula.

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000) realizou um estudo profundo em torno do termo *competência* e é considerado um referencial para pesquisadores brasileiros. Esse vocábulo surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. O autor buscou defini-lo como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (PERRENOUD, 2000, p.19). Acrescenta, ainda, ao conceito de competência, saber orientar-se em um ambiente desconhecido (compreender as informações de um mapa, localizar-se, solicitar informações...); saber votar; saber se informar.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um dos exames de maior repercussão no nosso país, visa avaliar o participante por meio de provas fazendo uso de competências. Os editais publicados referentes ao ENEM trazem, em seus anexos, matrizes de referência que apresentam os eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento e, para cada uma delas, as competências que podem ser consideradas metas a serem atingidas.

As orientações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam que as habilidades são relacionadas à prática do saber fazer e surgem das competências já desenvolvidas. As matrizes de referência desse sistema de avaliação, descritas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), demonstram que “Para a elaboração dos itens do SAEB e da Prova Brasil, buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento”. (BRASIL, 2008, p. 17) Esse documento relata que para resolver qualquer situação serão necessários diferentes recursos cognitivos, logo as competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência que abrangem operações utilizadas para fazer relações entre conceitos, objetos, situações e fenômenos.

Pedro Demo (2011), sociólogo alemão, afirma que “a habilidade das habilidades é *saber pensar*” (DEMO, 2011, p. 6). As habilidades podem ser sensivelmente aprimoradas nos indivíduos, quando são submetidas a processos de aprendizagem, ainda que os resultados não sejam automáticos, e devem ser desenvolvidas na busca das competências. Pode-se dizer que as habilidades estão relacionadas a como fazer, uma ação física ou mental que comprova a obtenção de uma capacidade adquirida. Moretto (2003) finaliza afirmando que a capacidade de identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular podem ser considerados exemplos de habilidades.

As Prefeituras Municipais e os Estados passaram a estabelecer determinadas habilidades e competências que devem ser trabalhadas nas diversas instituições educacionais pertencentes a cada um. Essa definição é de fundamental importância, considerando o impacto que podem produzir nos projetos pedagógicos e nos resultados esperados após a aplicação de avaliações externas. As competências e habilidades são necessárias para a continuidade dos estudos, visto que, a cada ano escolaridade, os conteúdos são ampliados, sendo necessários os anteriores já consolidados, e elas também são fundamentais para o futuro profissional dos indivíduos, resultando, assim, em aspectos relevantes para a vida em sociedade.

Esta pesquisa tem como objetivo específico a elaboração e aplicação de estratégias que auxiliem os alunos a aprimorar a habilidade de *Identificar o conflito gerador*. Após leitura e análise dos documentos oficiais, Orientações Curriculares (SME/RJ) e Currículo Básico (SEEDUC, 2013), ambos de Língua Portuguesa, percebeu-se que a orientação apresentada pelos documentos citados era trabalhar, no segundo segmento do ensino fundamental, a habilidade escolhida para ser o escopo desta pesquisa. Nas Orientações Curriculares (SME/RJ), a habilidade de identificar o conflito gerador deve ser trabalhada nos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da proposição de que esteja presente nos quatro bimestres de cada ano de escolaridade, sendo retomada e aprofundada com base em diferentes sugestões de atividades e gêneros textuais. Vale ressaltar que, nesse documento, não há a definição do termo *competência*, tampouco com quais competências o professor deve trabalhar.

O ensino de Língua Portuguesa deve propiciar aos nossos alunos a proficiência de sua língua. O desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva possibilita a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a participação como cidadãos do mundo. (SME/RJ, 2016, p. 6)

A Figura 1 ilustra que o referido documento se limita a apresentar as habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor:

| | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | HABILIDADES | BIMESTRES | | | | SUGESTÕES DE ATIVIDADES |
|---------|--|---------------------------------------|--|-----------|-----|-----|-----|---|
| | | | | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | |
| 7.º ANO | Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da língua portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos - semânticos, gramaticais e discursivos - necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos. | Discurso oral e escrito: propriedades | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. | X | X | X | X | Leitura de uma fábula, identificando os personagens e o conflito gerador. |
| | | | | | | | | |
| 8.º ANO | Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da língua portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos - semânticos, gramaticais e discursivos - necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos. | Discurso oral e escrito: propriedades | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. | X | X | X | X | Leitura de um conto para identificar os personagens principais e secundários, o conflito e sua solução. |
| | | | | | | | | |
| 9.º ANO | Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da língua portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos - semânticos, gramaticais e discursivos - necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos. | Discurso oral e escrito: propriedades | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. | X | X | X | X | Leitura de contos, romances para identificar os personagens principais e secundários, o conflito e sua solução. |
| | | | | | | | | |

Figura 1. Orientações Curriculares de Língua Portuguesa - SME/RJ - Adaptado¹

No Currículo Básico de Língua Portuguesa e Literatura (SEEDUC/RJ, 2013), a habilidade referente à identificação do conflito gerador está presente nos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, inserida dentro de outras habilidades.

Na Figura 2, verifica-se que para 7º ano do Ensino Fundamental propõe-se que seja trabalhada, no terceiro bimestre, dentro da competência *leitura*, a capacidade de *Analisar os elementos que auxiliam na construção do enredo: introdução, trama, clímax e desenlace*. Nota-se que, nesse caso, o *conflito* é chamado de *trama*, talvez em consonância aos estudos de Moisés (2006, p. 266) que, em alguns momentos, parece utilizar o vocábulo *trama* para indicar o conflito.

¹Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>, acesso em 18 de junho de 2016.

| 7º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL | |
|-----------------------------|---|
| Eixo | Narrativa de aventura, suspense e terror |
| 3º Bimestre | LEITURA |
| Habilidades e Competências | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e identificar os elementos básicos da narrativa: tempo, espaço, enredo, personagens, narrador; - Diferenciar as narrativas em questão - Relacionar o título do texto à sua compreensão. - Analisar os elementos que auxiliam na construção do enredo: introdução, trama, clímax e desfecho. - Identificar os recursos usados para criação de efeitos de suspense. - Diferenciar aspectos ficcionais e não-ficcionais e/ou subjetivos nas narrativas em questão. |

Figura 2. Currículo Básico de Língua Portuguesa e Literaturas – 7º ano – SEEDUC/RJ²

No 9º ano, a habilidade em estudo é proposta para os 2º e 3º bimestres, inserida em *Identificar o foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito* e *Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho*, sendo que em um bimestre trabalhar-se-á com os gêneros crônica e conto, e no outro, com o gênero romance. Percebe-se ora o uso de *conflito*, conforme (GANCHO, 2002, p.11), ora *complicação*, conforme Gancho (2002, p.11) e Garcia (2010, p.226).

Esta dissertação poderia abordar somente a investigação do uso das diversas nomenclaturas para uma mesma habilidade, já que cada vocábulo ativa diferentes significados na mente dos indivíduos, bem como as consequências de sua aplicação em sala de aula. Entretanto, esse não é o escopo da pesquisa, que focaliza na identificação do conflito gerador. Ademais, as diversas ocorrências dessa habilidade ao longo do Ensino Fundamental já determinam a sua importância. Percebe-se que nas Orientações Curriculares (*vide* Figura 1) é solicitado ao professor o trabalho constante e ininterrupto da identificação do conflito gerador.

A Figura 3 traz as habilidades a serem trabalhadas no 9º ano do Ensino Fundamental e não parecem seguir às propostas a serem trabalhadas no 7º ano (*vide* Figura 2)

²Disponível em <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico/lingua-portuguesa-literatura>, acesso em 20/02/2017.

| 9º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL | |
|-----------------------------|--|
| Eixo | Crônica e conto |
| 2º Bimestre | LEITURA |
| Habilidades e Competências | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho - Distinguir texto ficcional e não-ficcional: fato e opinião - Identificar e comparar os gêneros em questão. - Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano. - Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional. |
| Eixo | Romance |
| 3º Bimestre | LEITURA |
| Habilidades e Competências | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sentido especializado do termo "romance" diferenciando-o do uso comum do termo. - Estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica. - Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho - Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens. - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas. - Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo. |

Figura 3. Currículo Básico de Língua Portuguesa e Literatura – 9º ano – SEEDUC/RJ³

Na Figura 3, percebe-se a diferença de abordagem ao compará-la às ideias presentes na Figura 2 referente ao 7º ano. As nomenclaturas foram alteradas, o que pode contribuir e ampliar o léxico do aluno ou dificultar a assimilação dos conteúdos.

Com base nos exemplos apresentados, justifica-se a dificuldade dos educadores em compreender de forma plena o que sejam tais habilidades e competências, visto que os termos estão de tal forma correlacionados que se fazem necessárias mais discussões sobre o limite terminal de um e o inicial de outro. Na Figura 1, não há, inclusive, o uso do termo *competência*, somente a apresentação das habilidades. Já nas Figuras 2 e 3, pode-se ver que os dois termos aparecem juntos sem a especificação do que pertence a cada um deles. Percebe-se que há apenas a preocupação com a reprodução do que está descrito nestes documentos, com a inobservância da real compreensão de todo processo.

Qualquer atividade que venha a ser executada no meio escolar deve ser realizada de modo contextualizado, buscando sempre o alcance de habilidades previamente definidas. Esta pesquisa, por exemplo, propõe caminhos para facilitar a identificação do conflito dentro do gênero conto. Para isso, pode-se desenvolver um trabalho progressivo com os gêneros, situando os sujeitos envolvidos antes de trabalhar a habilidade de identificação do conflito.

³Disponível em <http://conexoescola.rj.gov.br/curriculo-basico/lingua-portuguesa-literatura>, acesso em 20/02/2017.

O documento, que lista as habilidades a serem trabalhadas com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, orienta para a realização de um trabalho que desenvolva a habilidade de *Distinguir os diferentes gêneros em questão* (vide Figura 2), sendo estes os contos de aventura, suspense e terror. É necessário conhecer bem quais habilidades que os sujeitos já possuem e aprimorá-las no decorrer do processo de formação linguística/textual, apresentando toda a estrutura do gênero para trabalhar as suas particularidades. O ato de desenvolver competências significa tornar o indivíduo capaz para desenvolver habilidades. As habilidades, quando desenvolvidas em seu mais alto grau, acabam por definir as competências.

A seguir, apresentar-se-á um estudo do gênero textual *conto*, partindo do princípio de que, para se explorar uma habilidade específica em outrem, deve-se, primeiro, conhecê-la em sua totalidade.

1.3 A Compreensão do Gênero Textual Conto

O ensino de língua portuguesa tem sido direcionado para um trabalho com o uso dos gêneros textuais. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que a escola, “na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, forçosamente, sempre trabalhou, com os gêneros” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75). Acrescentam, ainda, que “O trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51)

No final do século passado, o texto passou a ocupar um lugar de maior destaque nas aulas, mas isso não garantiu um trabalho mais efetivo com o uso de práticas sociais da escrita. No Brasil, o lançamento dos PCN mudou a visão do ensino de língua portuguesa. Antes, tinha-se um “ensino descontextualizado de metalinguagem” (PCN, 1998, p.18), o texto era usado como pretexto para retirar exemplos. Atualmente, busca-se seguir uma perspectiva mais crítica do ensino de língua, o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola

O gênero foi definido por Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Bakhtin afirma, ainda que “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 2003, p. 279) Na mesma obra, o autor justifica o uso dos gêneros em sala de aula, já que os mesmos estão naturalmente inseridos no dia a dia dos usuários da língua.

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (BAKHTIN, 2003, p.301)

Esta pesquisa fará uso do gênero conto para alcançar o seu objetivo de promover estratégias para a identificação do conflito gerador e evitar o *mismatch*. Outros gêneros textuais poderiam ser utilizados, tais como a fábula, o romance e a novela, contudo o conto apresenta-se em menor extensão e conta com diversos exemplos na Literatura Brasileira. Apresenta como principais características a concisão, a precisão, a densidade, a unidade de efeito ou impressão total, causando um efeito singular no leitor, sendo assim mais viável para o trabalho em sala de aula.

Moisés (2006) realiza um estudo investigativo das origens do vocábulo conto, apresentando as suas várias formas de significação, como em *um conto de réis*, indicando quantidade; *conto do vigário*, com a ideia de história, narrativa, historieta, fábula, caso, embuste, engodo, mentira; e no exemplo retirado de Os Lusíadas *E, dando uma pancada penetrante, / Co conto do bastão, no sólio puro*, significando uma extremidade inferior da lança, ou do bastão.

No exemplo retirado da obra de Camões, palavra conto deriva do grego *kóntos*, pelo latim *contu*, com análogo sentido. Para as duas primeiras ocorrências, têm-se como forma originária o latim *computu* (cálculo, conta). Para a acepção literária, a segunda, aventa-se ainda outra possibilidade de significação bem menos provável, que sua origem remontaria ao latim *commentu* (invenção, ficção).

O autor ainda informa que se admite inclusive que o vocábulo *conto* seria deverbal de *contar*, derivando então do latim *computare*. Na Idade Média, significou inicialmente enumeração de objetos, passando com o tempo a resenha ou descrição de acontecimentos, relato de coisas verdadeiras ou não, enumeração de acontecimentos ou ainda, narrativa.

A palavra assumiu amplamente o sentido que interessa a esta pesquisa, contemporaneamente ao surgimento do primeiro contista de língua portuguesa da modernidade, Gonçalo Fernandes Trancoso, autor dos *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo* publicado em 1575, sendo reconhecido como gênero recentemente, com o apoio das publicações de Jacob e Wilhelm Grimm.

Com origem muito remota e não conclusiva, o *conto*, que é uma forma de narrativa em prosa com raiz na tradição oral, pode ser considerado, por meio de suas características

estruturais, como a verdadeira matriz das demais formas literárias, principalmente a prosa de ficção e a historiografia. Não importa se foi escrito nos dias de hoje, ou nos séculos anteriores, sempre exibirá as mesmas características fundamentais, ainda que o conflito não seja aparente. Com o passar dos séculos, ganhou proporções inesperadas e conseguiu seu lugar na literatura erudita.

Pode-se perceber a partir da obra de Calvet (2011) que há uma cisão na linha evolutiva do conto, dicotomizando em predominantemente oral ou escrito. O conto advém de um período sem escrita, de tradição oral, cujo início é quase impossível de ser especificado. As histórias eram narradas oralmente ao redor das fogueiras das habitações dos povos primitivos. Djibril Tamsir Niane (1960) reproduz a declaração limiar do griô Mamudu Kuyatr que apresenta a importância das narrativas presentes em sociedades de tradição oral.

[...] nós somos sacos de falas, somos sacos que contém segredos muitas vezes seculares. A arte de falar não é segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento, nós somos a memória dos homens; pela fala, damos vida aos feitos dos reis para novas gerações. (NIANE, 1960, p. 9 *apud* CALVET, 2011, p.7)

Nas sociedades de tradição escrita, a língua escrita é a que se utiliza na comunicação cotidiana, com limites claros entre o oral e o escrito. O conto caminhou ao lado da evolução da escrita no mundo, passando pelas narrativas bíblicas, que apresentam muitas vezes a estrutura desse gênero, como na narrativa conflituosa dos irmãos Caim e Abel, nas aventuras de Sansão, a trajetória Ruth e inclusive em *O Bom Samaritano* e no *Semeador*. As mundialmente conhecidas *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero e as aventuras de Luciano de Samosata (125-192) que pode ser considerado o primeiro grande nome da história do conto, que só pode ser lido atualmente, devido à tradição escrita de registro. Com passar dos séculos, muitos autores destacaram-se junto às suas obras, contribuindo cada um a sua maneira para o reconhecimento do gênero em questão. (MOISÉS, 2006)

1.3.1 A estrutura do conto

Para ser possível a identificação de uma parte da estrutura composicional do gênero selecionado para a aplicação da atividade de mediação, que será apresentada no quarto capítulo deste trabalho, faz-se necessário um melhor aprofundamento da estrutura do conto que é definido por Gancho (2002) como um tipo de narrativa relativamente mais curta que busca otimizar o conflito, o tempo, o espaço e diminuir o número de personagens. A autora

ressalta que o conto pode ser considerado um tipo de narrativa tradicional, sendo muito apreciada por autores e leitores, mesmo que tenha deixado de lado a intenção moralizante e adotado o fantástico ou o psicológico para a construção do seu enredo.

A definição de Gancho (2002) corrobora as informações apresentadas na fundamentação teórica a respeito do vocábulo conto. A autora coloca, como uma das suas características principais, a capacidade de condensar o conflito. Veremos que além de ser uma característica principal, o conflito é uma parte da estrutura dessa narrativa.

Importante destacar que os diversos tipos de narrativas (conto, fábula, romance, novela, lenda...) estruturam-se com a presença de cinco elementos: o enredo, os personagens, o tempo, o espaço e o narrador. Nem sempre todos esses elementos estão presentes, salvos o enredo e os personagens, que são indispensáveis. Os acontecimentos narrados são vividos por personagens, situados no tempo e inseridos num espaço. A presença de um narrador corrobora para fundamentalmente caracterizar a narrativa, uma prosa de ficção. Esse elemento, o narrador, é o meio organizador de todos os outros componentes, conecta aquilo que foi narrado ao autor e posteriormente ao leitor.

O enredo, que pode ser chamado de intriga, ação, trama, história, urdidura ou fábula por determinados autores e nos mais diversos contextos, é definido por Gancho como “o conjunto dos fatos de uma história”. (GANCHO, 2002, p. 9) Já Garcia (2010) define o enredo com mais profundidade

O enredo (intriga, trama, história ou estória, urdidura, fábula) é aquela categoria da narrativa constituída pelo conjunto dos fatos que se encadeiam, dos incidentes ou episódios em que as personagens se envolvem, num determinado tempo e num determinado ambiente, motivadas por conflitos de interesse ou de paixões. É, em si mesmo, um artifício artesanal, estruturado por um nexo de causa e efeito entre as peripécias que se enovelam e caminham para um desfecho. Enredo é, em suma, o que acontece, é a narrativa mesma. (GARCIA, 2010, p. 236)

O enredo pode ser estrutural e semanticamente dividido em três ou quatro estágios progressivos e, para clarificar o entendimento da organização dos fatos, deve-se perceber que toda história, além de ter um começo, meio e fim, conta com a presença de um elemento estruturador chamado de conflito, que será pormenorizado na seção seguinte.

De acordo com Gancho (2002) e Garcia (2010), no enredo podem-se distinguir os seguintes estágios progressivos chamados de *exposição* (ou introdução ou apresentação), *complicação* (ou conflito ou desenvolvimento), *clímax* e *desfecho* (ou desenlace ou conclusão).

A *exposição* corresponde ao momento inicial da narrativa, marcado por um estado de equilíbrio e, geralmente, coincide com o início da história. Nesse momento, apresentam-se os fatos iniciais da história, os personagens principais (os protagonistas) que compõem a exposição, por vezes, situando-os em certa época e certa ambiência. Tal apresentação dá-se por meio de elementos descritivos (físicos, psicológicos, morais e outros). O narrador busca explicar certas circunstâncias da história situando o leitor para aquilo que ele irá ler, já se pode antecipar alguma direção para o enredo da narrativa.

O cerne deste trabalho, a *complicação*, corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem e com a intervenção dos protagonistas. Pode ser definida como a parte do enredo na qual que se inicia e se desenvolve propriamente o conflito, ou os conflitos, já que pode haver mais de um, numa mesma narrativa. Nesse segmento, ocorre a quebra do equilíbrio inicial, podendo ocorrer choques de interesses entre os personagens, por meio da intervenção opositora do antagonista ou de outros elementos e situações que tentam impedir o protagonista de realizar seus projetos, geralmente positivos.

O *clímax* é o ápice da narrativa considerado o ponto crítico e de maior tensão, culminante da história. Estágio em que o conflito entre as personagens centrais, os protagonistas e antagonistas, chega a um ponto máximo, viabilizando o desfecho e não sendo possível procrastiná-lo. Pode ser considerado o ponto de referência para as outras partes do enredo, já que aqui se encontra o momento dotado de mais ação e interação dos personagens.

Por fim, tem-se o *desfecho* que é a solução dos conflitos que surgiram ao longo do enredo, configurando-se num final feliz ou não. Dentro dos padrões convencionais, em geral, a narrativa acaba com um desfecho favorável, porém existem muitos tipos de desfecho, os que surpreendem o leitor, aqueles com final feliz ou trágico, os que apresentam um viés cômico, entre outros. De acordo com Coutinho, o desfecho é “o momento da grande destruição trágica, da morte, das revelações de identidade, da solução dos mistérios, da união dos amantes, da descoberta e morte dos vilões etc”. (COUTINHO, 1965-1967, v. 1, p. XXIV, *apud* GARCIA, 2010, p. 237) Esse último bloco é onde segmento da ordem é restabelecido. Aqui também pode ser percebida a solução ao problema apresentado no conflito gerador.

Importante destacar que a divisão do enredo apresenta somente uma funcionalidade didática para matéria narrada. Os elementos pormenorizados anteriormente são interdependentes. A narrativa ordena os fatos narrados, decidindo a perspectiva a partir do qual se focaliza a história. A ação deve ser desenvolvida à medida que as situações vão se

alterando, podendo ocorrer ininterruptamente ou por meio de trechos descritivos, que podem alongar a narrativa.

1.3.2 O conflito

Para delimitar-se o significado e implicações que a expressão *conflito gerador* possui, deve-se conhecer, antes, a origem da palavra conflito e sua etimologia. Sua origem vem do Latim *conflictus*, que é gramaticalmente considerado o particípio passado de *confligere*, que significa *bater junto, estar em desavença*. Sua formação constitui-se do prefixo COM-, que significa *junto*, acrescido do verbo -FLIGERE. O vocábulo conflito pode significar choque de elementos contrários; discórdia; antagonismo; oposição; luta entre dois poderes com interesses antagônicos; guerra; altercação; desordem; disputa; momento crítico; estado de hesitação entre tendências ou impulsos antagônicos; confronto de princípios ou leis que se contradizem mutuamente e impossibilitam a sua aplicação.

Como se pode notar, o vocábulo em si possui, em todas as suas possibilidades de significação, uma ideia contrastiva e de oposição, seguindo fielmente a sua origem etimológica. No âmbito das narrativas, o *conflito* significa um problema a ser resolvido, proporcionando uma oportunidade de serem apresentadas as forças do antagonismo. Os personagens necessitam de um objetivo ou metas que fazem os envolvidos moverem-se, tomarem atitudes e fazerem escolhas.

O conflito remete à ideia de confrontação entre forças e indivíduos, por meio do qual a ação é organizada e desenvolve-se até a culminância do desfecho. É o cerne, a essência do drama. Etimologicamente, o vocábulo drama, origina-se no Latim sob a forma *drama*, e, por sua vez, do Grego *drâma* – *dráo*, significando *eu trabalho*, transmitindo uma ideia de ação. Pode-se afirmar, com base em Comparato (2000), que “sem conflito, sem ação, não existe drama”. (COMPARATO, 2000, p. 97).

O conflito é definido por Massaud Moisés (2006) como “unidade dramática” (MOISÉS, 2006, p. 40) e também aborda a implicação mútua de *conflito*, *ação* e *drama* ao afirmar que já no período romântico, entendia-se por *drama* o misto de tragédia e comédia. Transferido para a prosa de ficção, o termo drama passou a significar conflito. Nesse caso, *ação* e *conflito* tonaram-se equivalentes, uma vez que toda ação pressupõe conflito, e este, promove a ação, ou por meio dela manifesta-se.

Outro enfoque é realizado pela pesquisadora Cândida Vilares Gancho (2002) ao destacar que sem o conflito faltaria à narrativa aquilo que lhes dá vida, movimento, possibilitando ao leitor-ouvinte criar uma expectativa frente aos fatos do enredo. Apresenta-se entre personagens, entre o personagem e o ambiente e outros tipos que podem ser encontrados nas narrativas, tais como os conflitos morais, religiosos, econômicos e psicológicos. Sobre este último, afirma que seria o conflito interior de um personagem que vive uma crise emocional.

Com a definição mais abrangente, Nádya Battella Gotlib (1985) postula que conflito deve ser considerado uma

relação mais ou menos tensa de luta entre personagens ou entre personagens e outra força, como a social, por exemplo; uma instabilidade entre estas forças, sob a forma de um desequilíbrio, que pode estar, por exemplo, numa situação de incorrespondência amorosa ou num ato de injustiça social; o conflito pode ir aumentando até o seu ponto máximo, o clímax; resolve-se — ou se desfaz — no desenlace, e a este último segue-se uma parte final da narrativa, o epílogo. (GOTLIB, 1985, p. 94)

José Pineda (2002) acrescenta elementos a mais para o estudo do *conflito* nos contos de modo geral. Afirma que o conflito é a luta entre duas forças opostas, que podem surgir ao logo da narrativa na forma de homem contra o homem, homem contra a natureza, o homem contra o seu próprio eu e ainda com o homem de encontro ao sobrenatural. Não se excluem outras possibilidades de estruturação, com a alteração da ordem das formas apresentadas, bem como a troca e um dos elementos por outro, dada a natureza extremamente plural das narrativas ficcionais. Ainda se difere da maioria dos autores ao apresentar o *nó*, aproximando-se da ideia de “nó da intriga” (PROPP, 2001, p.21) e defender que, dentro dessa parte da narrativa, entram em jogo novos personagens ou objetos; planta-se neste momento um conflito a resolver. (PINEDA, 2002)

Percebe-se certa consonância dos autores ao definirem o *conflito* e defenderem a sua importância para a composição do conto, reiterando a ideia de sua essencialidade para a existência da narrativa em si.

Ao perguntar a uma criança de seis anos, que estuda no 1º ano do Ensino Fundamental numa escola particular em Campo Grande, no Rio de Janeiro, o que era *conflito* e o que essa palavra significava para ela, respondeu que “é quando alguém quer sim e o outro quer não”. É relevante fazer essa pergunta para crianças, já que Tomasello valoriza a importância de incluí-las ao longo da sua pesquisa, embora seu foco seja em crianças de 1 a 4 anos de idade. O autor relata ainda que

as crianças modernas deparam e interagem com seus mundos físicos e social quase que totalmente através das lentes de artefatos culturais preexistentes, e ao usá-los incorporam parte das relações intencionais de seus inventores e usuários com o mundo.” (TOMASELLO, 2003, p.282).

A criança em questão utilizou de alguma situação anterior àquele momento de fala como referência para conseguir responder à pergunta proposta, visto que o mesmo ainda não possui maturidade e habilidade suficientes para consultar um dicionário. O uso dessa estocagem mental de detalhes da experiência com a língua remete a faculdade psíquica chamada de memória, que utiliza contextos de uso, significados, inferências associadas a enunciados, informações e fatos obtidos através de experiências ouvidas ou vividas.

Ainda em relação à resposta da criança, percebe-se que, mesmo de modo ingênuo, surge naturalmente a noção de desequilíbrio, oposição e contrariedade. Ao fazer a mesma pergunta a um adulto de 37 anos e com nível superior completo, instintivamente pensou em recorrer a um dicionário. Orientou-se que respondesse com suas próprias palavras e a resposta obtida foi que “conflito era um atrito ou ideias contrárias”. Não há dúvidas de que da palavra conflito, emana semanticamente a noção de desequilíbrio não se restringindo, somente, a casos de violência.

Como os usuários da língua são seres situados e inseridos em uma sociedade conflituosa cerceada dos mais variados problemas sociais, não nos deveria surpreender seu reflexo negativo nas diversas situações interacionais, já que os interactantes constroem significados sobre as suas experiências no dia a dia e raciocinam a partir da sua própria presença e ação no ambiente. A influência das experiências vividas no dia a dia dos indivíduos controla muitos aspectos da produção e compreensão de textos e falas, com afirma Dijk (2017), ao reforçar a importância dos contextos no processo de compreensão das ideias.

[...] os contextos não são um tipo de situação social objetiva, e sim constructos dos participantes, subjetivos embora socialmente fundamentados, a respeito das propriedades que para eles são relevantes em tal situação, isto é, modelos mentais. (DIJK, 2017, p. 87)

Como dito no capítulo anterior, em consonância a diversos documentos oficiais, a identificação do conflito é uma habilidade que deve ser aprimorada. Alguns já foram apresentados e estão de acordo com as Matrizes de Referência da Prova Brasil, disponíveis no

site do INEP⁴, que, por meio do descritor *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*, busca aferir a compreensão leitora dos alunos.

À guisa de exemplo, delineia-se a seguir, a partir de uma questão retirada do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como é abordado o conteúdo listado no descritor citado no parágrafo anterior. Ao longo do documento, há a presença de vários itens exemplificativos, todos com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos, por meio de questões objetivas. Além de itens, há a delimitação das habilidades que serão avaliadas, análise de resultados e sugestões de atividades para o professor. Esse documento surgiu em decorrência de um programa de mesmo nome que possui como objetivo a apresentação de ações, a busca pela identificação e a solução dos problemas que afetam diretamente a educação brasileira.

O Brasil conta hoje com milhares de alunos estudando em escolas de Educação Básica, todos com direito ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais. Para aferir se esses alunos estão tendo seus direitos garantidos, foi criada a Prova Brasil que é um instrumento de medida das competências leitora e matemática, aplicado aos estudantes matriculados no quinto e no nono ano do Ensino Fundamental. A questão a seguir é um dos exemplos contidos nesse documento, que busca apresentar, de modo detalhado, os itens pertencentes à avaliação Prova Brasil e oferecer orientações sobre esse sistema de verificação de aprendizagem.

⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf, acesso em 20/02/2017.

O que dizem as camisetas
(Fragmento)

Apareceram tantas camisetas com inscrições, que a gente estranha ao deparar com uma que não tem nada escrito.

– Que é que ele está anunciando? – indagou o cabo eleitoral, apreensivo. – Será que faz propaganda do voto em branco? Devia ser proibido!

– O cidadão é livre de usar a camiseta que quiser – ponderou um senhor modificado.

– Em tempo de eleição, nunca – retrucou o outro. – Ou o cidadão manifesta sua preferência política ou é um sabotador do processo de abertura democrática.

– O voto é secreto.

– É secreto, mas a camiseta não é, muito pelo contrário. Ainda há gente neste país que não assume a sua responsabilidade cívica, se esconde feito avestruz e...

– Ah, pelo que vejo o amigo não aprova as pessoas que gostam de usar uma camiseta limpinha, sem inscrição, na cor natural em que saiu da fábrica. (...).

DRUMMOND, Carlos. *Moça deitada na grama*. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 38-40.

O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi o fato de

(A) alguém aparecer com uma camiseta sem nenhuma inscrição.

(B) muitas pessoas não assumirem sua responsabilidade cívica.

(C) um senhor comentar que o cidadão goza de total liberdade.

(D) alguém comentar que a camiseta, ao contrário do voto, não é secreta.

Figura 4. Exemplo de questão *O que dizem as camisetas*⁵

A Figura 4 traz uma questão retirada do PDE e tem por objetivo verificar se os alunos conseguem identificar o segundo momento da narrativa seguindo seu esquema de constituição. Espera-se que o aluno assinale a opção A que representa o momento em que se instala o *conflito*, ou seja, a quebra daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do antagonista, personagem que, de alguma forma, tenta impedir os protagonistas de realizarem seus projetos.

Analisando ainda as informações contidas no PDE (BRASIL, 2008, p. 80-82), a questão apresentada na Figura 4, que possui como enunciado *O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi o fato de* traz os percentuais de marcação em cada opção, sendo de 44% a incidência de marcação na opção A, 23% na opção B, 11% na opção C e 21% na opção D. Retomando as ideias apresentadas na seção anterior, percebe-se que houve uma tendência de assinalar as opções que transmitiam carga semântica relacionada a momentos de maior enfrentamento entre os personagens, que contou com a presença do advérbio *não* nas opções B e D, reforçando a ideia de oposição.

⁵Fonte: Questão retirada do PDE **Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB**. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf, acesso em 11/01/2017.

Com base nos dados apresentados, pode-se perceber uma possível ocorrência do fenômeno *mismatch semântico*⁶ na interpretação do enunciado da questão. O documento PDE informa que a opção correspondente ao gabarito, a opção A, obteve 44% das respostas, quanto as opções B e D, consideradas erradas e que podem indicar uma situação de interpretação com a influência do fenômeno *mismatch*, juntas somaram também 44%. Nota-se o quão importante é a percepção desse fenômeno e suas implicações negativas no ensino. Na obra de onde fora retirada a questão acima exposta, não há nenhuma orientação ao professor, com vistas a evitar o problema e direcionar o aluno à opção correta.

Fica claro, também, que a aplicação desse descritor na avaliação que foi proposta aos alunos, revelou que foram obtidos menos da metade dos acertos esperados para a opção A, revelando a complexidade da compreensão do tema. Os alunos que marcaram as demais opções (55%) podem não ter entendido a solicitação do enunciado ou ainda não terem compreendido que a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo faz parte do esquema de constituição e organização de uma narrativa. A não observância dos reais motivos para o erro cometido pelos alunos pode favorecer o não aprimoramento linguístico, já que se não fica claro o motivo, não havendo preocupação em solucionar o problema de modo definitivo e sustentando premissas de que os alunos não estudam porque não querem ou que erram por que não querem aprender.

1.4 A Semântica

Esta seção busca apresentar um breve histórico e os constructos básicos do ramo da Linguística conhecido por Semântica, sendo importante salientar que a investigação linguística do significado interage com os estudos de outros processos cognitivos, além dos processos especificamente linguísticos. Optou-se pela inserção desta seção para facilitar a compreensão do fenômeno *mismatch semântico*, trabalhado ao longo desta pesquisa.

Serão abordadas questões relativas à Semântica Cognitiva e também a Pragmática, que buscam compreender como a gramática (vista como sistema de regras e/ou princípios que governam o uso dos signos) pode ser usada em situações comunicativas concretas.

A Semântica atua no estudo do sentido, no “significado das línguas” (CANÇADO, 2015, p. 17). O termo *semântica* foi utilizado pela primeira vez por Michel Bréal em um

⁶ Assunto que será abordado nas próximas seções.

artigo de 1883⁷, atribuindo-se canonicamente a paternidade da palavra e seu reconhecimento como *ciências das significações*.

O estudo para o qual convidamos o leitor a seguir-nos é de espécie tão nova que sequer recebeu nome ainda. Com efeito, é sobre o corpo e a forma das palavras que a maioria dos linguistas tem exercido sua sagacidade; as leis que presidem à transformação dos sentidos, à escolha de novas expressões, ao nascimento e morte das locuções, ficaram na obscuridade ou só foram indicadas de passagem. Com este estudo, tanto quanto a Fonética e a Morfologia, merecem ter seu nome, denominamo-emos Semântica, isto é, a ciência das significações. (BREAL, 1883 *apud* PAVIANI, 1976, p. 49)

As últimas décadas assistiram ao interesse, cada vez mais crescente, pelo estudo da significação, surgindo a reflexão sobre o significado no âmbito da disciplina de Semântica. Tendo em vista que esta pesquisa busca analisar as condições de validação de um determinado termo que nomeia conceitos diferentes, como é o caso da palavra conflito, e que nem sempre o sistema semântico é o único responsável pelo significado, o contexto que o indivíduo está inserido, pode influenciar diretamente nesse processo. É importante pontuar que, em várias situações, a alteração é feita por outros sistemas cognitivos possibilitando outra compreensão final do significado.

O estudo do significado possui grande complexidade, já que é essencialmente dependente de fatores extralinguísticos. Os semanticistas não divergem quanto ao objeto de estudo da semântica ser o significado, mas o consenso se limita a esse ponto. Uma das razões para tal impasse é a diversidade de situações em que o termo aplica-se e na (co)existência de fatores extralinguísticos nessa definição. Há os que entendem o significado como sendo uma relação entre signos ou como relação entre uma representação mental e o signo, outros que entendem como relação entre signo e objeto no mundo e há, também, aqueles que acham que tais abordagens não se excluem, mas se completam.

Um caminho para solução desse impasse é incluir nos estudos semânticos a valorização da Pragmática, já que alguns dos aspectos do significado são explicados em termos das intenções dos falantes, ou seja, dentro do domínio das teorias pragmáticas. O estudo da Pragmática possui relação com os usos situados da língua e com certos tipos de efeitos intencionais. Cançado (2015) apoia-se na Semântica Formal, que aborda a questão da língua *versus* mundo, incluindo a questão da referência na tentativa de esclarecer a natureza do significado. A autora faz outras considerações sobre o assunto, afirmando que o

⁷ Les lois intellectuelles du langage: fragment de sémantique. *Annuaire de l'Association pour l'encouragement des études grecques em France*, 1883, XVII, 132-142.

significado está “associado a uma noção de referência, ou seja, da ligação entre expressões linguísticas e o mundo; para outros, o significado está associado a uma representação mental”. (CANÇADO, 2015, p. 27)

Atualmente, a Linguística entende que o significado é um dos elementos constitutivos do conhecimento linguístico do falante e a Semântica passou a ser tratada como um domínio da teoria linguística com influência decisiva nos rumos da ciência de linguagem. Dessa forma, pode-se afirmar que a Semântica busca a construção de um modelo da capacidade que o falante tem de entender as sentenças. Com base nos estudos de Marques (1990), percebe-se como cada uma das referências sobre o significado são descritas pela autora na seguinte passagem:

- a) o significado de uma forma linguística é a sua referência, a entidade, classe de entidades, o acontecimento, classe de acontecimentos, que a forma nomeia ou designa, isto é, a que se refere.
- b) o significado de uma forma linguística é a imagem mental, o conceito, a que essa forma serve de sinal externo intersubjetivo.
- c) o significado de uma forma linguística é o seu uso, ou seja, o seu emprego de acordo com os estímulos que a condicionam e as respostas ou reações, verbais e não-verbais, adequadas às circunstâncias, finalidades e condições em que é utilizada. (MARQUES, 1990, p. 19)

Como se pode perceber, existem várias formas de descrever o significado na relação linguagem e mundo em diferentes abordagens teóricas, já que a problemática do significado ultrapassa as próprias fronteiras da Linguística. A partir do momento em que os estudiosos depararam-se com diferentes teorias, questionaram-se se o significado poderia possuir uma relação casual entre as palavras e as coisas, se seria de domínio público ou individual, e ainda se poderia corresponder a uma entidade mental.

Entre outras perguntas, observa-se que definir o objeto de estudo da Semântica não é uma tarefa simples, tendo em vista que não há consenso entre os semanticistas sobre o que é o significado. Há, na verdade, diversas formas de descrever o significado em diferentes Semânticas, tais como a *Estrutural*, que vê a língua como estrutural e única, a *Formal*, na qual as questões que se referem ao significado são descritas por uma metalinguagem como a lógica e a matemática com o objetivo de explicar as línguas naturais, podendo levar em conta mundos possíveis e a *Cognitiva*, que entende o significado como algo não é linguístico, mas sim, corpóreo, devido a ativação de esquemas que derivam de nossas experiências com o mundo.

1.4.1 Subdivisões e contribuições teóricas

A Semântica, assim como outras ciências da linguagem, possui subdivisões e diferentes linhas de estudo. É importante repertoriar algumas correntes para que possa ser realizado um comparativo e compreender o foco de cada abordagem. Destaca-se que há muitas outras correntes que não serão citadas aqui, pois estão, de certa forma, distantes do objetivo principal desta pesquisa. Abordar-se-ão três tipos de estudos semânticos: o Estrutural, o Formal e o Cognitivo.

1.4.1.1 Semântica Estrutural

A publicação em 1916 do *Cours de Linguistique Générale*⁸, escrito por Ferdinand de Saussure, concorreu para a consolidação de um novo paradigma no campo dos estudos linguísticos: o *estruturalismo*. A partir daí, começou-se a defender uma concessão autônoma e imanentista do significado da palavra, rejeitando igualmente a teoria anterior de análise diacrônica, psicológica e atomística do significado para passar a privilegiar uma teoria de análise sincrônica e estrutural do significado da palavra. Essa concessão defendia que o significado de um signo linguístico não deve ser considerado isoladamente, porém deve ser determinado pela sua posição em relação às estruturas linguísticas.

Saussure, pioneiro da Semântica Estrutural, concebe o signo como uma unidade significante/significado, postulando que uma palavra deveria ser descrita a partir do conjunto de relações que a situam nas classes da *langue* (paradigmática) e nos enunciados da *parole* (sintagmática). Iniciou o estudo na linha estrutural mostrando que a língua é uma estrutura e que as palavras formam um sistema. O modelo de Saussure funda a noção de signo na oposição entre significante, que ele chama de forma, e, significado, que corresponde ao conteúdo. Para Saussure, o signo é imotivado, bem como o valor de um signo não depende daquilo a que o signo se refere, mas apenas ao sistema da língua.

A Semântica Estrutural considera o sentido definido a partir de estruturas de um sistema linguístico, em que as relações dos termos condicionam-se reciprocamente. Dessa forma, o significado, neoestruturalismo de vertente saussureana, só pode ser determinado a partir da distinção estabelecida entre outros significados, sendo definido como uma unidade de diferença que exclui o objeto no mundo.

⁸ Curso de Linguística Geral.

A Semântica Estruturalista contou também com os estudos de John Lyons (1963), que aprofundou as relações lexicais da sinonímia, antonímia e hiponímia e lançou as bases da metodologia de análise em semântica estrutural; e Pottier (1964), com o método de análise composicional, que consistia em analisar unidades semânticas mais extensas através da sua decomposição num número restrito de unidades mínimas de significado, os semas.

Entende-se, portanto, que a Semântica Estrutural compreende que os significados constituem estruturas dentro das línguas naturais e a introdução de uma nova palavra no léxico da língua não altera a sua estrutura semântica, pois cada nova unidade léxica é absorvida no interior de um campo semântico ⁹afim.

1.4.1.2 Semântica Formal

A Semântica Formal parte da ideia de que é necessário conhecer as condições de verdade de uma sentença para que o usuário conheça o seu significado. Tal ponto de vista baseia-se na concepção de signo linguístico que o entende como a união de uma referência, aquilo do que se fala, e um sentido, o modo de apresentação do objeto. Saber o significado de uma sentença é avaliar suas condições de verdade, ou seja, conhecer as circunstâncias em que a sentença pode ser considerada verdadeira ou falsa.

Como exemplo, observam-se os estudos de Aristóteles desenvolvidos na lógica clássica para explicar o raciocínio humano dedutivo:

- (1) Todo homem é mortal.
- (2) Sócrates é homem.
- (3) Logo, Sócrates é mortal.

Analisando as duas primeiras sentenças, conhecidas linguisticamente como *premissas*, é possível chegar à conclusão de verdade da última. O raciocínio dedutivo de Aristóteles postula que as relações de significado independem do conteúdo das ideias *homem* e *mortal*, todavia carecem da relação que se estabelece entre as expressões, o que gera a descrição da relação de sentido, ou seja, uma relação formal. Dessa forma, se o conjunto dos homens está inserido ao conjunto dos mortais, e, se Sócrates é um elemento que faz parte do conjunto dos homens, necessariamente, ele compõe o conjunto dos mortais.

⁹ Nesta pesquisa, entende-se que *campo semântico* é um conjunto de vários sentidos que uma única palavra pode assumir.

Para a Semântica Formal, os pontos interessantes ao significado são descritos por uma metalinguagem, que parte da lógica, objetivando justificar as línguas naturais com observância das diversas possibilidades de mundo. Partindo do exposto, pode-se entender que o falante pode produzir e interpretar novas sentenças através da linguagem, fazendo referência ao mundo exterior e interior, em uma (inter)relação de sentenças. O significado externo da língua deve ser investigado, como postulam Barwise e Perry (1983), já que certas palavras fazem referência a determinados objetos, e aprender o que significam essas palavras é conhecer a referência delas no mundo.

1.4.1.3 Semântica Cognitiva

A publicação de dois artigos de Fillmore sobre *frames* e *semântica lexical* marcaram efetivamente uma primeira virada da cognição nos estudos de linguagem, sem citar diretamente a nova corrente intitulada Semântica Cognitiva. Posteriormente, Talmy inaugura essa nova corrente seguido por Lakoff, com a apresentação da união entre estruturas fonológicas às semânticas, por meio de vínculos simbólicos, de onde são abstraídos *esquemas* categoriais gerais. (TAMBA, 2006)

A Semântica Cognitiva atua da Fonologia à Pragmática e entende que o significado não é puramente linguístico, mas sim, corpóreo, por conta da ativação de esquemas provenientes de contextos extralinguísticos. A significação linguística emana significações corpóreas dos indivíduos, ou seja, dos movimentos corporais que incluem tanto experiências sensorio-motoras como emocionais e sociais, em interação com o mundo exterior. Esse ramo da linguística fundamenta o significado a partir da empiria das ações linguísticas sobre o espaço, uma vez que são as ações no mundo que permitem apreender os esquemas imagéticos espaciais.

Importante destacar que é pela abstração que os usuários da língua podem chegar a uma conceitualização dos domínios de experiência, cabendo a essa área da ciência da significações enfatizar os mecanismos da *metonímia*, ao viabilizar relações de hierarquia entre conceitos, e da *metáfora*, através da correspondência entre um domínio de experiência com outro domínio, possibilitando assim o mapeamento de “esquemas apreendidos diretamente pelo nosso corpo, em domínios mais abstratos, cuja experimentação é indireta”. (PIRES DE OLIVEIRA, 2001, p. 36)

Outra questão relevante é que a Semântica Cognitiva visa *naturalizar* o sentido linguístico vinculando-o ao funcionamento geral do cérebro, não sendo considerado que “o pensamento fala sua linguagem[...], mas a linguagem que pensa no cérebro”. (TAMBA, 2006, p.41) Partindo desse princípio, a Semântica Cognitiva abriu três importantes linhas de estudo: das *expressões espaciais*, correlacionadas a restrições perceptivas, notadamente visuais; da *categorização*, fundada na noção psicológica de *protótipo* que leva a revisar a organização hierárquica do léxico (como citado no parágrafo anterior) e definições lexicais das categorias gramaticais; e da *atividade de conceitualização metafórica* que fiscaliza o pensamento abstrato.

1.4.2 A semântica da palavra

Um dos tipos de unidade semântica definido pelas teorias linguísticas atuais, a *palavra*, possui como característica a possibilidade de destacamento de seu contexto de uso e a memorização das suas unidades codificadas pertencentes ao sistema linguístico. A palavra possui uma noção familiar, de certo modo vago, porém contornável. Saussure faz uma profunda consideração acerca dessa unidade linguística:

Do ponto de vista prático seria interessante começar pelas unidades, determina-las e dar-se conta de sua diversidade, classificando-as. Cumpriria buscar em que se funda a divisão em palavras – pois a palavra, malgrado a dificuldade que se tem para defini-la, é uma unidade que se impõe ao espírito, algo central no mecanismo da língua; (...) Com determinar dessa maneira os elementos que maneja, nossa ciência cumpriria integralmente sua tarefa, pois teria reduzido todos os fenômenos de sua competência ao seu princípio primeiro. Não se pode dizer que os linguistas se tenham jamais colocado diante desse problema central, nem que lhe tenham compreendido a importância e a dificuldade; em matéria de língua, contentaram-se sempre em operar com unidades mal definidas. (SAUSSURE, 2006, p. 128-129)

Partindo da estruturação semântica do léxico, nesse caso, o vocábulo *conflito*, entende-se que os falantes usuários da língua podem especificar o valor semântico de qualquer expressão linguística trocando-a por outra equivalente, mais compreensível para os indivíduos. A atividade linguístico-cognitiva, chamada por Tamba (2006) de *troca semântica*, quando feita de modo generalizado, releva uma característica fundamental das significações, a capacidade de se definir relativamente às outras, apenas *por identificação* ou *diferenciação* de seu valor semântico, sem levar em conta sua forma, como, por exemplo, no caso do vocábulo *conflito* apresentado ao longo desta pesquisa, que pode ter seu significado cambiado por *oposição*, *combate*, *disputa*, *desordem* etc. Esse recurso, chamado de *troca semântica*, sofre

influências nas dimensões intra e extralinguísticas. Essa relação de equivalência semântica, realizada por meio de reformulações parafrásicas e substituições sinonímicas contribuem para a apreensão das relações entre formas e sentidos nas línguas.

Ainda que as palavras e as frases possam, em determinadas situações, serem semanticamente intercambiáveis, elas se caracterizam por estruturas e funcionamentos próprios. O par de palavras *conflito* e *complicação*, apesar de, em determinados momentos, serem sinônimas no âmbito dos elementos da narrativa, determinam individualmente configurações mentais distintas, já que cada uma pode ativar campos semânticos diferentes. Fica evidente que as palavras desempenham um papel essencial em seu reconhecimento e em sua fixação na memória, levando aos usuários a, com o tempo, perceberem que o par de palavras *conflito* e *complicação* remetem ao mesmo significado, estabelecendo naturalmente uma relação sinonímica sem equívocos de compreensão.

Esse acúmulo de sentidos neológicos, apresentado como *polissemia endêmica* por Tamba (2006), é entendido como um processo de extensão semântica em que uma forma linguística relaciona-se a dois ou mais significados, sendo este um fenômeno inerente às línguas naturais. Seguramente, uma língua sem polissemia seria um sistema muito menos acessível, fechado, com alto custo de aquisição, pois seria impossível relacionar formas já existentes a renovadas necessidades de comunicação.

1.4.3 Estrutura semântica das línguas: sinonímia

Apesar de a questão da sinonímia já ter sido citada ao longo dessa seção, faz-se necessário um esclarecimento mais aprofundado do assunto. A sinonímia é definida por Ilari e Geraldi (2011) como:

Sinonímia: identidade de sentido que os locutores reconhecem entre duas palavras (e.g., enxugar e secar) ou entre duas construções (e.g., as orações transitivas na voz ativa e as orações passivas correspondentes). (ILARI; GERALDI, 2011, p. 91).

A linguista Márcia Cançado (2015) afirma que uma das propriedades semânticas mais discutidas é a sinonímia. A autora destaca ainda que

A sinonímia lexical ocorre entre pares de palavras e expressões; entretanto, definir exatamente essa relação é uma questão complexa, que vem perseguindo estudiosos da linguagem há séculos. Uma das primeiras definições poderia ser: sinonímia é identidade de significados. Mas afirmar isso não basta, pois é uma afirmação muito ampla e que exige um certo refinamento (CANÇADO, 2015, p. 47).

A sinonímia está presente a todo momento nas relações humanas. Educadores, com o intuito de transmitir o conhecimento aos alunos ou aprimorar habilidades linguísticas existentes, sempre utilizando essa propriedade semântica. Naturalmente, os indivíduos fazem uso desse recurso para facilitar, simplificar e adequar a comunicação.

Nos exemplos a seguir, adaptados a partir da obra de Cançado (2015), percebe-se claramente a utilização de sinônimos para transmitir o mesmo conteúdo informacional:

(1) A jovem sonha virar mulher um dia.

(2) A garota sonha em virar mulher um dia.

Percebe-se a troca de uma palavra por outra pertencente à mesma categoria gramatical e de sentido quase equivalente. Tamba (2006) e Cançado (2015) consentem em relação à impossibilidade de existirem sinônimos perfeitos, defendendo a existência de uma similitude gradual, ou seja, as palavras, ainda que consideradas sinônimas, sempre sofrem um tipo de especialização de sentido ou de uso. Contrariando as teorias que postulam sobre uma sinonímia *absoluta* ou *total*, Tamba (2006) assevera que dois lexemas só são sinônimos se forem intercambiáveis sem modificações de sentido em todos os seus contextos de uso.

Nos exemplos (1) e (2), pode-se dizer que tanto *jovem* quanto *garota* não alteram a verdade transmitida pela sentença, já que ambas possuem o mesmo sentido e referências. Embora a primeira leitura dos exemplos corrobore para a impressão de que as palavras *jovem* e *garota* são sinônimas, há outros contextos em que tal substituição não sustenta essa acepção sinonímica.

(3) A senhora não se sente mais tão *jovem*, como se sentia quando era *garota*.

No caso da sentença (3), as palavras *jovem* e *garota* não podem ser consideradas sinônimas. O sentido foi alterado nesse contexto, já que a palavra *jovem* deixa de designar uma característica da pessoa em questão e passa a indicar um estado de espírito. A palavra *garota*, nesse novo contexto, não designa uma característica do indivíduo, mas sim, um período referente à juventude.

Partindo do exposto, fica evidente que não há como pensar em sinonímia fora do contexto em que estas estão empregadas. Cançado (2015) afirma que se pode dizer apenas que

existe uma sinonímia baseada somente no significado conceitual da palavra, sem levar em conta o estilo, as associações sociais ou dialetais, ou mesmos os registros.

Retornando para o vocábulo analisado ao longo desta pesquisa, nota-se que o par *conflito* e *complicação* são considerados sinônimos no estudo dos elementos da narrativa. O uso de um e outro pode não fazer diferença para o falante, contudo o ouvinte pode decodificar cada um de forma distinta, partindo de seu repertório linguístico e sua experiência de mundo. Esse problema de compreensão será aprofundado na seção a seguir que aborda o fenômeno linguístico chamado de *mismatch*, estudado por autores como Francis e Michaelis; Silva e Gehardt; Sampaio e Miranda e Machado.

1.5 O Fenômeno *Mismatch* e sua Influência na Identificação do Conflito Gerador

Essa seção objetiva apresentar uma abordagem mais abrangente de um fenômeno linguístico-cognitivo¹⁰ denominado *mismatch*¹¹, que pode ser de natureza sintática, semânticas ou ainda, sintático-semântica. Esta pesquisa focalizará na natureza puramente semântica desse fenômeno, que ainda é pouco explorada por pesquisadores cognitivistas brasileiros. Percebeu-se um maior interesse dos pesquisadores em abordagens de natureza sintático-semântica baseadas nos constructos da Gramática das Construções¹².

1.5.1 O *mismatch* semântico

Percebe-se que os casos de *mismatch* são relativamente comuns nos diferentes níveis de análise linguística e acredita-se que a investigação desse tema corroborará para uma profunda compreensão dos princípios norteadores da interpretação das construções. O estudo desse fenômeno tem sido mais explorado nas pesquisas linguísticas atuais, como afirma Brodbeck (2010) ao abordar o assunto:

¹⁰Optou-se por incluir a palavra *cognitivo* para compor par ao termo *linguístico*, pois alguns autores têm criticado a postura de estudiosos cognitivistas que realizam essencialmente pesquisas linguísticas, levando-os a questionar se a Linguística Cognitiva fazia jus ao nome. (PEETERS, 2001)

¹¹ Sampaio (2013) chama esse fenômeno de *desencontro*. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o termo original *mismatch*, utilizado pelas autoras Francis e Michaelis (2000).

¹² As teorias acerca da *Gramática das Construções* postulam que as construções gramaticais passam a ser caracterizadas como estruturas formais cujas características semânticas não são previsíveis a partir de suas partes componentes e nem a partir de outras construções previamente estabelecidas. Além disso, defende-se uma distinção entre significado lexical e significado construcional, propondo parâmetros de correspondência entre verbo e construção.

O fenômeno dos mismatch, ou desencontro, vem se tornando uma das pautas mais caras para discussões linguísticas recentes, especialmente, para linguistas cognitivos que assumem programaticamente o Princípio da Continuidade na cognição humana. Essa questão é também relevante para a Gramática das Construções, porque Construção é um pareamento de forma e sentido e a hipótese *default* a esse respeito é a homologia da arquitetura das estruturas semânticas e formais que constituem a Construção. (BRODBECK, 2010, p. 38)

Silva (2011) apresenta uma definição de *mismatch* que coaduna à abordagem apresentada nesta pesquisa, afirmando que os *mismatches* são

desencontros que acontecem porque a construção de significados nunca se dá apartada das experiências que constituem os sujeitos, o que torna possível diferentes enquadramentos epistêmicos, em que aquilo que é posto para a visualização pode ser conceptualizado como objetos diferentes para cada um dos interactantes. (SILVA, 2011, p.16)

O fenômeno aqui analisado pode ocorrer nas relações semânticas da construção dos significados, sofrendo influência das experiências vividas pelos sujeitos, gerando diferentes enquadramentos. Aquilo que é colocado para análise pode ser compreendido de modo diferente por cada um dos envolvidos, ou seja, uma informação é proferida por um emissor, recebida e processada por um indivíduo, mas resulta em uma decodificação diferente da esperada pelo emissor.

Há entendimento movido pelo senso comum de que o processo de comunicação é contínuo e ininterrupto. Seguindo essa linha, o *mismatch* surge quando ocorre uma falha no processo de compreensão da mensagem proferida, ou seja, quando os mapeamentos da relação forma e função são “incongruentes em relação aos padrões mais gerais da linguagem”. (FRANCIS; MICHAELIS, 2003, p. 2)

Silva (2011) utiliza a terminologia *mismatch de enquadramento referencial* para nomear o que é chamado aqui de *mismatch semântico*, e definem esse fenômeno linguístico como “desencontros de conceptualização que podem acontecer no fluxo da comunicação entre os interlocutores, quando estes estão em uma atividade conjunta de construção de significado”. (SILVA, 2011, p. 23).

As teorias cognitivas são utilizadas para dar o suporte necessário a fim de evitar situações onde haja desencontros semânticos, levando em conta que os indivíduos possuem mente situada e partilhada, auxiliando na compreensão sobre o que acontece quando o sentido é construído na mente dos envolvidos, especificamente, no modo como constroem os significados em situações concretas de comunicação.

O estudo aqui realizado provém de uma discussão mais profunda, realizada atualmente por cognitivistas, abordando o conceito *shared mind* (mente partilhada), que considera que os indivíduos pensam de modo articulado a pequenos contextos sociais provenientes da materialização de normas, convenções e demais saberes acumulados de ordem cultural (ZLATEV *et al.*, 2008). Zlatev *et al.* (2008) ainda destacam o relevante papel desempenhado pelos estudos cognitivos na área da linguagem:

While language is identical with a system of (social) norms, psychology of language is identical with the structures and processes involved in speech understanding and production as well as in the mental storage of linguistic units. (ZLATEV *et al.*, 2008, p.300)¹³.

Percebe-se que os estudos em cognição, por muito tempo, concentraram-se na cognição individual, ou seja, os estudos da mente estavam voltados para a consciência das pessoas e em como essa mente atuava intencionalmente no mundo (MORGANTI, 2008). Correntes como essas pressupõem um sujeito não situado, resultando em uma visão essencialista de um sujeito concebido individualmente, que é o mesmo em todos os momentos. (ZLATEV *et al.*, 2008) O sujeito visto assim impossibilita a percepção de uma pessoa que pensa não só considerando suas experiências internalizadas, mas também considerando o meio que está inserido.

1.5.2 O *mismatch* e o contexto escolar

A ocorrência do *mismatch semântico* foi percebida em sala de aula pela professora pesquisadora, quando foi inserida a temática do *conflito gerador*. Alguns estudantes partiram do vocábulo *conflito*, evocando um padrão interpretativo, atribuindo à palavra a especificidade de enfrentamento. Conceptualizaram a palavra *conflito* conforme sua experiência cotidiana: a palavra ativou, em suas memórias, *briga* e *discussão*. Nesse caso, o *mismatch semântico* foi reparado imediatamente com a apresentação de um conto¹⁴, no qual o conflito não era representado com um atrito entre personagens, sendo compreendido como um termo da metalinguagem da disciplina Língua Portuguesa.

¹³“Embora a linguagem seja equivalente a um sistema de normas (sociais), a psicologia da linguagem é equivalente às estruturas e processos envolvidos na compreensão e produção da fala, bem como no armazenamento mental de unidades linguísticas.” (tradução nossa)

¹⁴Foi apresentado o conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.

Na seção 1.3.2 foi apresentado um item retirado do PDE (BRASIL, 2008, p. 80-82) que obteve uma incidência de erro superior a 50% nas respostas coletadas. O que chamou atenção de imediato foi a formulação do item, que não apresenta nenhum comando para ação: “*O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi o fato de*”, abrindo uma lacuna para as mais variadas interpretações. O problema que se pode ter com itens elaborados dessa forma é esperar que o participante do exame tenha um determinado comportamento cognitivo. O comando é extremamente vago e pode levar cada indivíduo a percorrer caminhos diferentes até o gabarito. Gerhardt (no prelo, p. 8) considera esses tipos de questões “verdadeiras loterias”, pois dependendo da forma que a questão é pensada, há a possibilidade de mais de uma resposta.

Analisando o item com mais profundidade, percebemos que o participante pode buscar responder o item, focalizando no sentido isolado da palavra *conflito*, sem relacioná-lo aos conteúdos referentes à análise estrutural da narrativa. Sendo assim, partiria da noção de oposição, desequilíbrio, contrariedade e assinalaria a opção que mais transmite a ideia de rivalidade. Como o texto de Drummond (*vide* Figura 4) apresenta uma discussão acerca de um determinado assunto, o aluno tenderia a buscar os momentos de exaltação por parte dos personagens, como os trechos das falas do cabo eleitoral “– *Em tempo de eleição, nunca – retrucou o outro. – Ou o cidadão manifesta sua preferência política ou é um sabotador do processo de abertura democrática*” e “*Ainda há gente neste país que não assume a sua responsabilidade cívica, se esconde feito avestruz e...*”, que se refere à ideia contida na opção B (23% de marcação), e “– *É secreto, mas a camiseta não é, muito pelo contrário*”, que se refere à ideia contida na opção C (21% de marcação). Se analisarmos, todas as falas do cabo eleitoral são conflituosas e opõem-se, de alguma forma, à situação inicial proposta no fragmento. O trecho “– *O cidadão é livre de usar a camiseta que quiser*”, que corresponde à ideia contida na opção C, refere-se à fala do senhor moderado e obteve somente 11% das respostas, por não apresentar nenhuma oposição.

Nesse item em especial, o conflito gerador mostra-se de modo extremamente sutil no trecho “*Apareceram tantas camisetas com inscrições, que a gente estranha ao deparar com uma que não tem nada escrito*”, exigindo do participante o conhecimento dos elementos constitutivos da narrativa para assinalar a opção A. Como o enunciado do item apresenta-se ambíguo e elaborado de modo incompleto, há o favorecimento da ocorrência do *mismatch semântico* da palavra *conflito*.

Para evitar a ocorrência desse fenômeno, bastava a elaboração de enunciados mais coerentes, situados e que ativassem *frames* que não induzissem o participante ao erro naquela base conceptual, já que, como afirma Fillmore (1982), o significado das palavras é subordinado a *frames*. Poder-se-ia utilizar como defesa à elaboração do item, o fato de que a maioria acertou, entretanto se analisarmos sob a ótica de que as opções B e D constituem uma mesma ideia e poderiam estar juntas na mesma opção, o total de marcação das duas, 44%, equivale ao total obtido na opção A.

A ocorrência de *mismatches semânticos* pode não ser considerada um problema e passar despercebida. Todavia, situações assim são comuns em sala de aula, especialmente no ensino de metalinguagem, nas quais a sua ocorrência também pode causar o não aprendizado de determinados conceitos relevantes para futuras análises linguísticas.

1.6 Visão filmoreana de *frame* e sua relação com o fenômeno *mismatch*

Percebe-se que a plena compreensão do fenômeno *mismatch* carece de profundo conhecimento teórico. Para apoiar seu entendimento, partir-se-á para o aprofundamento dos estudos filmoreanos relacionados a *frames*, já que o *mismatch* costuma surgir nas diversas ocasiões comunicativas de modo inofensivo. Todavia, nos momentos que exigem mais formalidade, tal ocorrência pode acarretar prejuízos aos interlocutores. Pensando na importância dos estudos na área da cognição, pesquisadores têm se dedicado a compreender o fenômeno *mismatch* e justificar alguns padrões linguísticos comumente utilizados pelos usuários da língua.

Em uma moldura comunicativa, como por exemplo, a realização de uma aula, os educadores e alunos devem estar empenhados na ação conjunta de construção de significado. Os agentes escolares devem atentar para as diversas formas de interpretação que os alunos podem realizar sobre uma determinada situação comunicativa, já que “a interpretação envolve sempre mais informação do que aquela diretamente codificada na forma linguística”. (FERREIRA, 2011, p. 49)

O ser humano, de modo geral, elabora em sua mente um sistema constituído de todas as informações armazenadas ao longo de sua vida que são utilizadas para compor uma estrutura semântica dos itens lexicais e construções gramaticais. O termo *frame* é utilizado para designar esse sistema estruturado de saberes, guardados na memória e organizado a partir da empiria esquematizada.

Fillmore propôs o mais influente recorte da Linguística Cognitiva, ao incluir a análise da semântica de *frames* ao seus estudos, afirmando que essa abordagem deve ser vista como

“[...] semantic model as a model of the semantics of understanding, in contrast to a truth-conditional semantics: the full, rich **understanding** (*grifo nosso*) that a speaker intends to convey in a text and that a hearer constructs for that text.¹⁵” (FILLMORE, 1985, p. 235)

Fillmore (1982) postula que para compreender a singularidade do termo *frame* deve-se ter em mente a ideia de que os conceitos são relacionados de tal forma que, para entender qualquer um deles, deve-se entender toda a estrutura na qual ele se encaixa. Nos estudos relacionados ao conceito de cena, do mesmo autor, há a afirmação de que as palavras têm a capacidade de *evocar* todo um conhecimento de mundo que é organizado através de uma estrutura cognitiva chamada de *frame*.

[...] In particular, I thought of each case frame as characterizing a small abstract *scene* or *situation*, so that to understand the semantic structure of verb it was necessary to understand the properties of such schematized scenes.¹⁶(FILLMORE, 1985, p. 115)

Pode-se entender que *frames* são uma esquematização da experiência vivida pelo usuário da língua gerando um conhecimento estruturado, que é representado num nível conceitual e sustentado por memória de longo prazo. Os *frames* relacionam elementos e entidades associados com uma cena estabelecida culturalmente particular - situação ou evento da experiência humana, incluindo diferentes tipos de conhecimento, inclusive atributos e relações entre atributos.

O autor afirma ainda que o significado é relativizado a cenas, ou seja, quando se emprega uma palavra, evoca-se, com ela, uma cena inteira. Pode-se inferir a partir desse pensamento, que o uso de determinado elemento lexical ativa significados específicos na mente humana e que ao ocorrer a troca desse vocábulo, ainda que por outro de significação sinonímica, poderão ser evocadas cenas diferentes, gerando diferentes formas de compreensão.

¹⁵“...modelo semântico tipo um modelo semântico de compreensão, em contraste à semântica de condições de verdade: o entendimento completo, rico, que um falante pretende transmitir em um texto e que o ouvinte constrói para esse texto.”(tradução nossa)

¹⁶“Em particular, considero que cada *frame* caracteriza uma pequena cena ou situação abstrata, de modo que, para entender a estrutura semântica do vocábulo, era necessário entender as propriedades de tais cenas esquematizadas.” (tradução nossa)

Croft e Cruse (2004, p.28) basearam-se nos estudos de Fillmore e Lakoff para exemplificar o conceito de *frame*. Retomou o clássico exemplo sobre o conceito lexical de BACHELOR, ou seja, *solteirão*, que debutou em Fillmore (1975) e é entendido relativamente a não-casamento que inclui informações esquemáticas relacionadas à idade, aspectos sociais, dimensões legais e religiosas e responsabilidades associadas ao casamento dos indivíduos envolvidos. Englobado a esse conceito lexical também está a visão, também clássica, de homem heterossexual adulto não-casado, mesmo dando conta de uma série de casos de homens solteiros, não consegue explicar por que o conceito não pode ser usado, de modo adequado, para fazer referência ao Papa, ao Tarzan, a um homem adulto que viva com sua namorada, a um homossexual que viva ou não com seu namorado, a um jovem de dezessete anos que namora várias mulheres ou que viva com seus pais e frequente a escola.

Com base no exemplo acima, entende-se que o *frame* do conceito lexical BACHELOR (solteirão) pressupõe um determinado modelo de sociedade, segundo a qual, as expectativas culturais para seu uso ideal estão relacionadas ao juízo de que existe uma idade determinada socialmente para constituir matrimônio, sendo esta relação heterossexual e monogâmica. Nesse modelo de sociedade, ou *frame*, simplesmente não há espaço para as variações da história de vida do Papa ou do Tarzan, ou do jovem de dezessete anos ou do homossexual, por exemplo, por mais que tais noções nos sejam absolutamente familiares.

Ao voltar para o cerne desta pesquisa, entende-se, da mesma forma que o exemplo de Fillmore, que os termos *conflito*, *intriga*, *trama*, *complicação* e *desenvolvimento*, remetem a mesma parte do enredo, porém cada um pode evocar comportamentos interpretativos diferentes nos indivíduos envolvidos, da mesma forma que os conceitos lexicais *solteirão*, *amigado*, *enrolado*, *celibatário* e *viúvo* provocam diferentes modelos cognitivos na mente dos participantes neles envolvidos. Assim, pode-se afirmar que a mente humana sempre entende um conceito com base em outros a ele relacionados.

Fillmore (1982, p. 235) vê os *frames* não como um significado adicional para organização de conceitos, mas como um repensar fundamental dos objetivos da semântica linguística. Descreve a *semântica de frame* como um modelo de semântica de entendimento, em contraste à semântica de condições de verdade.

I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of

the things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available. (FILLMORE, 1982, p. 111)¹⁷

O autor afirma ainda que há palavras diferentes denotam a mesma coisa no mundo e outras que podem ter o significado relativizado por diferentes *frames*, como é o caso da palavra *conflito* relativizada tanto ao *frame* elemento narrativo quanto ao *frame* divergência, confirmando que o mesmo termo pode apresentar significados distintos trazendo implicações ao entendimento quando associado a diferentes *frames*.

Há de considerar-se ainda, as particularidades de cada língua. O aspecto do significado dos vocábulos possui relevante importância quando comparamos línguas diferentes. As palavras de origem inglesas DOT e STITCH indicam algum tipo ponto, que ativam *frames* diferentes, tais como o linguístico (recurso específico da escrita que reproduz as pausas) e o cirúrgico (fio usado para juntar as bordas de um corte profundo na carne), respectivamente. Essa oposição não é sustentada na Língua Portuguesa, já que a palavra *ponto* pode ser relativizada tanto ao *frame* linguístico quanto ao cirúrgico, ou ainda a outros como local, momento, assunto e coisa mínima. A atribuição de significado às palavras é, de certa forma, função do *frame* que lhes dá sustentação para o uso, empregabilidade e compreensão.

O estudo de *frames* acaba por ser essencial para a compreensão do fenômeno *mismatch*, já que aquele parte de uma regularidade e este, de um desvio de padrão. Em linhas gerais, percebe-se que o estudo da relativização das ideias é necessário para plena compreensão do fenômeno analisado nesta pesquisa.

Entende-se, portanto, que a noção de *frame* modifica drasticamente noções problemáticas, como a visão de que palavras específicas correspondem a conceitos particulares, igualmente compreendidos na mente de todos os falantes, coadunando-se às ideias defendidas na seção anterior. A teoria fillmoreana desafia essa suposição, na proporção que rejeita a visão do significado com *entidade* e aposta no tratamento do significado como *função*.

¹⁷“Tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal forma que, para entender qualquer um deles, você deve entender toda a estrutura em que se encaixa; quando uma das coisas dessa estrutura é introduzida em um texto, ou em uma conversa, todos os outros são disponibilizados automaticamente.”(tradução nossa)

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentar-se-ão a metodologia adotada, neste caso, qualitativa do tipo pesquisa-ação, a descrição do local, a apresentação dos sujeitos envolvidos e os instrumentos para obtenção de análise dos dados coletados nesta pesquisa. As informações apresentadas objetivam a explicação dos conceitos que irão compor a mediação pedagógica e observação do problema relacionado à identificação de um dos elementos da narrativa: o conflito.

2.1 Pesquisa-ação: Conceito

A proposta metodológica intitulada pesquisa-ação emerge, por volta da década de 60, de um contexto que possuía várias preocupações de ordem teórica e prática, que objetivavam novas formas de intervenção e investigação, priorizada a participação dos envolvidos com vistas à transformação da realidade. Esse método investigativo partiu das áreas ligadas às ciências sociais, sendo implementado no Brasil por João Bosco Pinto, sociólogo brasileiro, sendo reconhecido como um tipo de estratégia metodológica utilizada para incentivar a participação dos interactantes.

David Tripp (2005) afirma que a metodologia qualitativa e a pesquisa-ação são estratégias de desenvolvimento para professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Esse tipo de pesquisa busca desenvolver realmente a ação dos participantes envolvidos no processo, objetivando a solução de problemas coletivos, centrar-se no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. Como qualquer outro tipo, essa pesquisa busca a produção de saberes, fundindo o conhecimento e a ação em uma só atuação.

A pesquisa-ação apresenta dois momentos fundamentais, o diagnóstico e a ação propriamente dita, demandando uma interação entre o pesquisador e os indivíduos envolvidos, não se tratando de um levantamento de dados comum. A participação dos pesquisadores é apresentada de forma aprofundada, levando em conta os cuidados necessários para que seja garantida a reciprocidade e a colaboração por parte das pessoas e grupos envolvidos.

Nessa perspectiva, Thiollent (1985) afirma que “é necessário definir, com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (Thiollent, 1985, p. 16). Esse método de pesquisa utiliza técnicas de coleta e interpretação dos

dados focados na intervenção, solução de problemas e organização de ações, agindo também com dinâmicas de grupo para atuar na dimensão interativa, trabalhando na produção do conhecimento e organização das ações coletivas.

Esse modelo de pesquisa adotado para a elaboração deste trabalho, possui duas características marcantes e indispensáveis: seu caráter situacional, já que o problema observado está inserido em uma dada situação, repercutindo em exemplos práticos; e sua função auto-avaliativa, pois as ações medidas ao longo do trabalho e os resultados obtidos podem implicar modificações, redirecionamentos e redefinições.

A pesquisa-ação aqui desenvolvida pode ser considerada cíclica por sua natureza e apresenta algumas etapas já previamente apresentadas, tais como a definição de um *problema*, a identificação do conflito gerador; *pesquisa preliminar*, levantamento bibliográfico e observação; *hipótese*, aplicação de atividades que facilitem a identificação do conflito gerador, enfatizando a influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão da leitura, auxiliados pela identificação de marcadores; *desenvolvimento de um plano de ação*, a elaboração de uma proposta de mediação pedagógica; *implementação do plano de ação*; aplicação das atividades; *coleta de dados*, resultados das atividades realizadas pelos alunos participantes; *avaliação*, análise e interpretação dos dados levantados e *comunicação dos resultados*, publicados nesta pesquisa.

Com esse tipo de metodologia qualitativa e focada nos estudos relativos à pesquisa-ação é que esta investigação se dará. Realizar-se-á a aplicação de atividades mediadas que busquem facilitar a identificação do conflito gerador, enfatizando a importância da mediação da leitura na sala de aula. Preocupou-se com a influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão da leitura, auxiliados pela identificação de marcadores temporais e adversativos, que possibilitam uma forma mais concreta e funcional para o aprimoramento da habilidade escolhida para ser trabalhada ao longo desta pesquisa.

2.1.1 Participantes da pesquisa e breve panorama da escola

As estratégias que objetivam a facilitação do trabalho do professor serão testadas por meio da aplicação de uma mediação pedagógica. O ambiente escolhido para a aplicação foi o espaço escolar por este ser um local apropriado e, por excelência, indicado para a aprendizagem sistemática. Sendo assim, de acordo com Viñao (2005) pode-se afirmar que o

espaço pode ser considerado uma construção social e o espaço escolar como uma das suas modalidades que une as ideias de território e de lugar.

A Unidade de Ensino escolhida para aplicação da pesquisa é o CIEP Brizolão 324 Mahatma Gandhi localizado na Rua Flávia s/nº, no Bairro Ipiranga, em Nova Iguaçu sendo considerado, pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), uma unidade de difícil acesso e de provimentos de cargos, devido a sua localização e problemas de segurança. Os dados aqui elencados foram obtidos por meio de consulta ao Projeto Político Pedagógico da escola, que foi elaborado com a participação de toda a comunidade escolar.

O CIEP Brizolão 324 Mahatma Gandhi é uma instituição de ensino público estadual, possui 18 salas de aula e funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Oferece o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto EJA (Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental) e NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio).

A escola conta com 01 Diretor Geral, 01 Diretor Adjunto, 01 Coordenador Pedagógico, 52 Professores com Nível Superior, 02 Agentes de Leitura, 03 Funcionários de Limpeza, 04 Auxiliares de Cozinha, 01 Coordenador do Programa Mais Educação, 02 Articuladores Pedagógicos, 01 Secretária, 01 Auxiliar de Secretaria, 01 Coordenador de Turno, 01 Agente de Departamento Pessoal, 01 Auxiliar de Elétrica e 01 Auxiliar de Jardinagem. Atualmente, estão matriculados em torno de 600 alunos nos três turnos de funcionamento.

O CIEP Brizolão 324 Mahatma Gandhi possui um amplo espaço territorial com grande parte externa e de três andares que se subdividem em térreo, 1º e 2º pavimentos.

a) Térreo: refeitório, cozinha, dispensa, banheiros, centro médico, biblioteca, residência, quadra coberta com vestiário, quadra descoberta, quadras de areia e bebedouros;

b) 1º pavimento: salas de aula, auditório, laboratório de ciências, sala dos professores, sala de vídeo, secretaria, sala da orientação pedagógica, sala da direção, laboratório de informática, sala de apoio pedagógico, sala de departamento pessoal, almoxarifados, copa, bebedouros, depósitos, *shaft* e banheiros;

c) 2º pavimento: salas de aula, sala polivalente, sala da coordenação, depósitos, sala depósito com acesso à cobertura, *shaft*, laboratório de informática, sala de leitura, banheiros e bebedouros.

A clientela atendida por essa Unidade de Ensino é carente nos aspectos financeiro, social e cultural. O nível de instrução da comunidade é, na maioria, de moradores que nem

chegaram a concluir o Ensino Fundamental. Os alunos que estudam nessa Unidade de Ensino moram em uma região relativamente violenta e sem acesso pleno aos direitos mais básicos como segurança, saneamento, transporte adequado, saúde e, em alguns casos, alimentação. Esses dados são importantes, pois parte-se da ideia que todos os indivíduos são situados e estão alheios às interferências do ambiente que os cerca. Tais interferências poderão influenciar nos resultados de algumas atividades propostas, como já ocorreu anteriormente em situações não monitoradas.

A professora responsável pela elaboração desta pesquisa atua na área da educação há 15 anos desenvolvendo trabalhos em todos os níveis do Ensino Básico. Como objetivo de compreender o porquê das respostas dos alunos, passou a observar que certos conteúdos ocasionavam interpretação diversa à esperada. Observou que conteúdos escolares com a presença dos vocábulos *romance*, *coerência*, *regência* e *conflito* causavam erros de compreensão, ou seja, *mismatches*. Por se interessar por um trabalho com gêneros, optou por focar suas pesquisas na estrutura da narrativa, especificamente nos problemas de identificação do conflito.

A turma, que servirá de ambiente para a aplicação da mediação pedagógica e posteriormente a coleta de dados, possui 29 alunos. Está alocada no turno vespertino e possui um comportamento relativamente agitado. A maioria desses alunos reside no bairro Ipiranga, Nova Iguaçu, onde fica localizada a escola. Há alunos com um bom desempenho, outros que ainda apresentam dificuldade de leitura e interpretação e poucos com defasagem idade/série. A escola desenvolve um trabalho no contra turno para auxiliar os alunos com dificuldade e realizar atividades extracurriculares com os recursos oriundos do Programa Novo Mais Educação.

Antes de iniciar a aplicação da mediação pedagógica, foi solicitada aos responsáveis dos alunos dessa turma a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁸ para obter a anuência na participação dos alunos na pesquisa e futuramente a posterior divulgação e publicação de todo o material escrito produzido ao longo da aplicação das atividades.

2.2 Proposta de Mediação Pedagógica

A aplicação prática para identificação do conflito no gênero textual conto seguirá as linhas de estudo de Gancho (2002), Garcia (2010) e Moisés (2006), partindo da identificação

²⁸O modelo entregue aos alunos participantes está na seção destinada aos anexos ao final desta pesquisa.

de palavras que marcam justamente o desequilíbrio causado pelo conflito gerador. Após a leitura de diversos contos escritos por diversos autores, percebeu-se que há a tendência em marcar o início do conflito com uma expressão tempo ou uma conjunção de valor adversativo. A carga semântica presente nas expressões *de repente*, *entretanto*, *mas*, *quando*, entre outras, auxilia a produção da complicação e a sua inserção ao longo da narrativa.

A elaboração da aplicação da proposta de mediação pedagógica tem como escopo específico a identificação do conflito com o uso das expressões citadas no parágrafo anterior. Espera-se que no decorrer na aplicação da proposta, os alunos participantes estejam mais hábeis, reconhecendo o conflito sem o auxílio da identificação do uso desses marcadores.

Esta pesquisa partiu do interesse de se propor alternativas que facilitem o trabalho do professor no desenvolvimento da habilidade de identificar o conflito gerador, evitando a ocorrência do fenômeno chamado aqui de *mismatch*, já definido no capítulo anterior com auxílio de exemplos e referencial teórico diverso.

2.2.1 Procedimentos para coleta de dados

A presente pesquisa é caracterizada como de abordagem qualitativa, tendo como fonte direta de dados uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Nova Iguaçu e a professora pesquisadora como um instrumento de coleta e análise desses dados. Em síntese, nessa perspectiva de pesquisa, já se encontra pressuposto o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

O procedimento para a coleta de dados constituiu-se de três tipos de registros: a proposta de mediação pedagógica elaborada em forma de atividades, as observações anotadas durante e após o término de cada oficina e as produções escritas dos alunos, nas diversas etapas do trabalho realizado. As aulas foram ministradas entre os dias 01 de agosto e 17 de novembro de 2017, perfazendo um total de 24 horas-aula.

3 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo busca reunir as análises realizadas ao longo desta pesquisa. Primeiramente, realizar-se-á uma análise dos materiais didáticos disponíveis para os anos finais do Ensino Fundamental, destacando aspectos positivos e negativos. Posteriormente, apresentar-se-ão as atividades aplicadas em sala de aula e as produções/resultados dos alunos.

3.1 Análise de Materiais Pedagógicos

Esta seção traz análises de materiais pedagógicos disponíveis para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo estes livros didáticos aprovados pelo PNLD 2017 e cadernos pedagógicos/apostilas elaborados pela SME-RJ, perscrutando o trabalho proposto neles para a identificação do conflito gerador. A inserção desta seção faz-se necessária, pois é por meio do material pedagógico fornecido ao aluno e ao professor que os conteúdos a serem trabalhados são apresentados. Observar a forma que esses recursos abordam a identificação do conflito gerador, será fundamental para a elaboração de mediação pedagógica apresentada no próximo capítulo.

O Guia de Livro Didático PNLD 2017 – Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental objetiva auxiliar na seleção dos livros didáticos mais adequados, trazendo informações sobre o ensino de Língua Portuguesa, princípios e critérios utilizados para a seleção do material:

[...] espera-se que as coleções de Língua Portuguesa respondam satisfatoriamente aos desafios gerados pelas transformações do ensino [...] e que, portanto, desenvolvam um trabalho reflexivo com as práticas de linguagem, articulando adequadamente os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos. (BRASIL, 2017, p.11).

A concepção de livro contida nesse guia assume que o livro didático é mais que a simples reunião de atividades epilinguísticas²⁹ com vistas ao aprendizado do aluno. Afirma que o material didático produzido para a escola deve estar dotado de uma concepção de mundo e de ser humano que fundamente as opções metodológicas e as abordagens teóricas e subjazam os encaminhamentos práticos da obra.

²⁹ O termo epilinguismo refere-se à atividade de reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa.

As atividades presentes no livro didático e em outros materiais elaborados para o uso em sala de aula devem considerar o texto como unidade do trabalho didático-pedagógico e dimensões do gênero como objetos de ensino. Apesar de a habilidade *Identificar o conflito gerador*, que é o foco desta pesquisa, tratar-se de um descritor³⁰ exigido pelos documentos oficiais, é pouco explorada pelos materiais pedagógicos ofertados aos anos finais do Ensino Fundamental. Nas poucas ocorrências, o comando das questões solicita ao aluno que insira, em um quadro, trechos do texto ou que diga o número do parágrafo em que estão as partes do enredo exigidas.

Antes da apresentação das questões propriamente ditas, faz-se necessária uma breve apresentação, na próxima seção, das obras analisadas.

3.1.1 Apresentação dos livros didáticos e dos cadernos pedagógicos

Os materiais pedagógicos *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012), *Para Viver Juntos: Português* (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015) e *Cadernos Pedagógico: Português* (SME, RJ, 2017) foram selecionados para análise, nesta seção da pesquisa, pois são utilizados pela professora-pesquisadora em sala de aula. Os livros didáticos *Projeto Teláris: Português* e *Para Viver Juntos: Português* fazem parte do PNLD 2017 e os *Cadernos Pedagógicos* são enviados pela SME-RJ todos os bimestres, servindo como base para o trabalho com os alunos.

O *Projeto Teláris: Português* fundamenta-se no sociointeracionismo e compõe-se de unidades didáticas organizadas em torno de um gênero textual. A coletânea é ampla e diversificada, apresenta textos de diferentes gêneros, autores e domínios discursivos, incluindo textos multimodais e de tradição oral. Diversas capacidades de leitura são exploradas, como as da compreensão global e da produção de inferências. Os capítulos incluem uma seção de *Abertura*, com ativação de conhecimentos prévios, seguida da seção *Interpretação do Texto*, subdividida em *Compreensão*, *Construção do Texto* e *Linguagem do Texto*. Integram-se aos capítulos, também, as seções *Prática de Oralidade*, em que um gênero oral é trabalhado sistematicamente; *Outras Linguagens*, em que outros textos, eventualmente multimodais, são indicados à leitura pelo aluno, e *Conexões*, em que a intertextualidade, a interdisciplinaridade entre textos e os conhecimentos são evidenciadas. Seguem as seções *Língua: usos e reflexão* e *Hora de Organizar o que Estudamos*, que

³⁰Os descritores, como o nome indica, buscam descrever as habilidades que os alunos devem dominar em um determinado nível ou etapa de ensino.

exploram e sistematizam os conhecimentos linguísticos e gramaticais abordados nos capítulos; *Produção de Texto*, que orienta a escrita de textos de acordo com o gênero trabalhado; *Outros Textos do mesmo Gênero*, que traz exemplares do mesmo gênero estudado no capítulo, e *Autoavaliação*, em que o estudante é levado a avaliar seu desempenho diante do que lhe foi ensinado. Ao final das quatro unidades de cada livro, são apresentadas as seções *Sugestões*, com indicações de leituras, filmes, sites, músicas, etc. que tenham relação ao tema ou ao gênero das unidades, e *Ponto de chegada*, que sistematiza o que foi estudado e apresenta, ainda, uma proposta de produção de texto relacionada ao trabalho desenvolvido nos dois capítulos da unidade a partir do gênero de texto considerado principal.

A obra *Para Viver Juntos: Português* apresenta como proposta a meta de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos nos quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos, com ênfase especial na competência leitora. Seu elemento norteador são os gêneros textuais, que articulam os quatro eixos. Em cada capítulo, um ou dois gêneros orientam o trabalho de leitura e servem de referência às propostas de produção escrita e oral, assim como para o estudo da língua. Os nove capítulos de cada volume da coleção recebem o nome do gênero que está sendo estudado organizam-se em torno de dois textos: *Leitura 1* e *Leitura 2*. Na *Leitura 1*, a seção *Estudo do Texto* subdivide-se em: *Para Entender o Texto*, *O Contexto de Produção* e *A Linguagem do Texto*. Na *Leitura 2*, são introduzidas as seções *O Texto e o Leitor*, *Comparação entre Textos* e *Sua Opinião*. A seção *Produção de Texto* subdivide-se em *Aquecimento*, *Proposta*, *Planejamento e Elaboração do Texto*, *Avaliação e Reescrita do texto*, com orientações sobre as etapas do processo de escrita. Quanto aos conhecimentos linguísticos, a primeira seção propõe *Reflexão* e a seguinte propõe *Reflexão Linguística Na Prática*. A seção *Língua Viva* amplia o que foi estudado e *Questões da Escrita* trata de ortografia, pontuação e relações lexicais.

Os *Cadernos Pedagógicos* fazem parte de uma nova política curricular lançada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) no ano de 2009. A criação desse material tinha como meta principal a melhoria na qualidade do ensino, sendo distribuído pela SME/RJ às escolas da rede. Todos os *Cadernos Pedagógicos* são disponibilizados gratuitamente na internet, no site da própria SME/RJ³¹ para acesso livre da população. A elaboração do material é realizada por equipes divididas por áreas de conhecimento, assim

³¹Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Acesso em: 09/09/2017

como as provas bimestrais das disciplinas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa (Leitura e Produção Textual).

Na Carta de Apresentação (SME, RJ, 2009) direcionada aos professores da rede municipal de ensino, há a informação que de os *Cadernos Pedagógicos* são compostos por fichas de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, orientações ao professor para o uso e a ampliação das sugestões de atividades, concernentes aos conteúdos e habilidades desenvolvidas. Nesse mesmo documento, assinado por Maria Teresa Tedesco e Lílian Nasser, há a informação de que o material deve ser complementado.

É preciso registrar que o material pedagógico não é suficiente para a tarefa docente, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, posto não ser possível esgotar todas as atividades pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das diversas habilidades. O professor deve e pode enriquecer as atividades propostas não só com aquelas que já realiza em suas aulas, mas também propor desdobramentos para as apresentadas. (SME, RJ, 2009, p. 2)

Os *Cadernos Pedagógicos* possuem exercícios que estão sempre vinculados a um texto, que não só serve de base para a análise gramatical, mas também para a interpretação de significados, o maior foco do material didático. As classes gramaticais e as funções sintáticas não são apresentadas de forma descontextualizada, surgindo sempre relacionadas ao uso, tanto por parte do texto analisado, quanto pelas utilizações diárias do termo por parte dos alunos.

Apresentado, brevemente, o material utilizado para a análise, passaremos, na próxima seção, à análise de questões retiradas desses mesmos recursos didáticos a fim de que seja possível uma observação mais focalizada da exploração do assunto abordado nesta pesquisa nos materiais utilizados em sala de aula.

3.1.2 Análise crítica das questões presentes nos materiais analisados

Esta seção objetiva realizar uma análise crítica de algumas questões presentes nos três materiais apresentados na seção anterior. O objetivo não será esgotar todas as ocorrências relacionadas à identificação do conflito gerador, mas trazer alguns exemplos para que sirvam como uma amostra da forma como o assunto é abordado. Os exemplos serão passíveis de críticas positivas e negativas sempre buscando a melhoria do trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

Foram utilizados materiais pedagógicos de diferentes anos de escolaridade, já que nem sempre o livro didático está em conformidade com os conteúdos selecionados pelos documentos oficiais. A abordagem usada no tratamento dos conteúdos difere de editora para

editora e, inclusive, de autor para autor. Os gêneros textuais abordados em um livro não são os mesmos abordados em outro, ainda que sejam referentes ao mesmo ano de escolaridade. Por vezes, o professor deve recorrer a diversos materiais para poder cumprir com aplicação dos conteúdos pré-estabelecidos em documentos oficiais como Orientações Curriculares (SME/RJ) e Currículo Básico (SEEDUC, 2013). Entretanto, tal prática está de acordo com a ideia de que o livro didático deve configurar-se como um apoio, de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar e não como um guia de suas práticas didático-pedagógicas, sugerindo-se sempre o uso de outros recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos.

O primeiro exemplo de questão a ser analisada foi publicado na obra *Projeto Teláris Português 8* e apresenta certo distanciamento ao que se espera de um trabalho com texto/gênero. Atividades como as que serão apresentadas levam o aluno a condicionar-se na seleção de trechos aleatórios para simplesmente preencher o quadro proposto pela questão, gerando respostas previsíveis para a situação inicial (informações do primeiro parágrafo) e desfecho (informações do último parágrafo). Para o aluno, o conflito e clímax³² acabam se tornando sinônimos, não ficando clara sua distinção. As metodologias voltadas para a aplicação de estratégias de leitura proporcionam maior relevância para o aluno, ativando esquemas cognitivos e estimulando o posicionamento autônomo do leitor, o que não acontece com a questão analisada.

Para iniciar a análise das questões sobre a identificação do conflito gerador, selecionou-se um exemplo retirado da obra *Projeto Teláris Português 8* que pode ser observado na Figura 5.

³² O clímax em uma narrativa é o ponto de tensão da história, a parte mais intensa, o desenvolvimento do conflito. (GANCHO, 2002)

Momentos da narrativa/Enredo

Geralmente, nas narrativas míticas, há um encadeamento de feitos heroicos de modo a exaltar as qualidades do herói, que sempre vence todos os obstáculos. Desse modo, o enredo se caracteriza por uma sequência de ações grandiosas.

● A história de Perseu tem dez parágrafos. Ao ler esse texto, conhecemos o episódio de Medusa, mas também outros episódios ligados a ele: um anterior e outro posterior. Copie no caderno o quadro a seguir. Alguns itens já estão preenchidos, complete os demais identificando os momentos da narrativa de cada um deles. Dê um título a cada episódio.

| | Episódio da arca | Episódio de Medusa | Episódio de Atlas |
|------------------|--|---|---|
| Parágrafo | 1º | 2º e 3º | 4º ao 10º |
| Título escolhido | | | |
| Situação inicial | Nasce Perseu. | O rei trata mãe e filho com bondade. | |
| Conflito | Avó quer se livrar do neto em virtude de uma profecia. | | |
| Climax | | Sem olhar para Medusa, Perseu corta-lhe a cabeça. | |
| Desfecho | | | Atlas se transforma em montanhas e passa a apoiar o céu nos ombros. |

Figura 5. Exemplo de exercício *Momentos da narrativa*³³

Pode-se verificar no exemplo apresentado a mecanicidade recomendada ao aluno para responder o que está sendo solicitado pelo comando da questão. Não há um trabalho prévio com estratégias de leitura. O aluno deve “recortar” o texto e encaixar trechos em espaços pré-determinados, abrindo mão de mecanismos cognitivos essenciais que asseguram a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, tais como a inserção de atividades que estimulem a leitura do texto. A questão poderia exigir uma quantidade menor de informações e focar em um trabalho mais detalhado com atividades voltadas para o antes, o durante e o depois da leitura do texto.

O excesso de comandos pode confundir o aluno e fazê-lo desistir de tentar completar a questão, já que terá de ler três narrativas diferentes (inseridas no mesmo conto, mas com enredos distintos), criar um título para cada uma delas, identificar cada momento da narrativa e ainda indicar em que parágrafo cada momento está localizado. Um trabalho com a definição clara de estratégias de leitura e produção de textos em forma de uma sequência didática teria sido mais adequado para a abordagem do assunto. Destaca-se que esse exercício foi o único em toda a obra que abordou os elementos da narrativa.

O próximo exemplo a ser analisado foi retirado do *Caderno Pedagógico 1º Bimestre/7º ano* (SME, RJ, 2017) e é bem similar ao exemplo apresentado na Figura 5. Novamente, o aluno deve indicar o número do parágrafo e um trecho do texto que se refere ao

³³Fonte: Livro Didático - Projeto Teláris Português 8 (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p.27)

momento da narrativa indicado. O comando da questão não está claro, uma vez que não diz ao aluno se deve copiar integralmente o trecho do texto ou responder em forma de paráfrase. Percebeu-se, em situações não monitoradas, anteriores à realização desta pesquisa, que os alunos optaram por envolver ou sublinhar no texto o trecho que eles julgaram pertencer a determinado momento da narrativa. Para eles, a simples cópia é desnecessária, já que o texto possui todas as informações solicitadas pelo comando da questão.

| AGORA, É COM VOCE !!! | | Vamos organizar as ideias? | |
|---|---|----------------------------|--|
| ESTRUTURA DOS TEXTOS DE BASE NARRATIVA | | | |
| APRESENTAÇÃO | Apresentação da história. Início. | | |
| COMPLICAÇÃO OU DESENVOLVIMENTO | Desenrolar dos acontecimentos, das ações dos personagens, do conflito entre os personagens, de situações do enredo. | | |
| CLÍMAX | Momento em que o conflito atinge maior tensão. | | |
| DESFECHO | Conclusão da história. Final da história. | | |
| Complete o quadro, identificando os elementos estruturais da crônica O pé de milho : | | | |
| | PARÁGRAFO | ACONTECIMENTO | |
| APRESENTAÇÃO | | | |
| COMPLICAÇÃO OU DESENVOLVIMENTO | | | |
| CLÍMAX | | | |
| DESFECHO | | | |

Figura 6. Exemplo de exercício *Vamos organizar as ideias?*³⁴

Analisando a questão presente na Figura 6, nota-se a tentativa do reconhecimento dos momentos da narrativa de modo aglutinado e por meio da segmentação de trechos em um mesmo exercício. O PNLD 2017 condena o tratamento de textos de modo fragmentado e sem preservar a unidade de sentido original, já que, após o preenchimento do quadro, o aluno terá respostas que, se lidas em sequência, não possuem sentido algum.

Não há definição de estratégias individuais para a identificação de cada momento, tornando a tarefa difícil e sem comandos claros. Os próprios PCN defendem que as “práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada”. (BRASIL, 1998, p. 36)

³⁴Fonte: Caderno Pedagógico 7º ano/ 1º Bim – (SME, RJ, 2017, p. 42)

Deve-se levar em conta que a própria SME-RJ afirma, na *Carta de Apresentação* do material, que os Cadernos Pedagógicos servem apenas para nortear as atividades realizadas pelo professor em sala de aula, nunca podendo ser visto com um fim em si mesmo. O problema é que o tempo acaba sendo pouco para o professor trabalhar todas as atividades de modo completo e ainda realizar outros projetos paralelos de complementação.

Já o próximo exercício, retirado da obra *Para Viver Juntos Português 8*, pode ser considerado um bom exemplo de atividade envolvendo a temática explorada nesta pesquisa: a identificação do conflito gerador. Ainda passível de críticas, a proposta de atividade presente na Figura 7 parece estar coadunada às ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que são, atualmente, referência no trabalho com gêneros textuais.

Proposta

Você vai escrever um conto de ficção científica com base na imagem a seguir. Seu texto fará parte de uma antologia com histórias de ficção científica da classe, que circulará entre os alunos e os familiares.



Cena do filme *Blade Runner*. Direção: Ridley Scott. EUA, 1982.

Planejamento e elaboração do texto

- Seu conto vai se basear na imagem, porém você deve criar outros elementos. Copie o quadro a seguir, no caderno, e use-o para planejar o tempo, o espaço, as personagens, o narrador e o enredo.

| | |
|---|-------|
| Em que tempo, no futuro, se passará a história? | |
| Onde a história acontecerá? | |
| Quem será a personagem principal? E as personagens secundárias? | |
| O narrador vai participar da história ou não? Se participar, será a personagem principal ou uma personagem secundária? | |
| Que ações vão compor o começo, o meio e o fim da história? | |
| A personagem principal vai entrar em conflito com o uso que se faz da Ciência nesse mundo futuro. Como vai ser esse conflito? | |
| Você prevê que o futuro será uma versão melhor ou pior do mundo de hoje? | |
| Que elementos da Ciência serão usados para construir a verossimilhança? | |
- Planeje sua narrativa com base na estrutura a seguir.

Situação inicial
equilíbrio

Elemento que
rompe o
equilíbrio

Conflito

Climax
ponto
culminante

Desfecho
equilíbrio
- Atribua à narrativa um título que ajude a mostrar ao leitor se sua ideia de futuro é otimista ou sombria.

Figura 7A. Exemplo de proposta de atividade *Planejamento e elaboração do texto*³⁵

³⁵Fonte: Livro Didático Para Viver Juntos Português (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p.52-53)

●●● Avaliação e reescrita do texto

1. Copie e preencha, no caderno, a tabela a seguir e avalie sua narrativa.

| | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| A maneira de pensar das personagens combina com suas atitudes? | | |
| O fim da história tem relação com o começo? | | |
| Nenhuma personagem (ou fato) foi esquecida ao longo da narrativa? | | |
| A Ciência, nesse futuro, parece ser um desenvolvimento da Ciência atual? | | |
| O conto parece verossímil ao leitor? | | |

2. Depois de avaliar o texto, reescreva-o, caso considere necessário.

3. Passe o texto a limpo, ilustre-o com desenhos ou fotografias e assine-o.

Figura 7B. Exemplo de proposta de atividade *Planejamento e elaboração do texto*³⁶

O exercício apresentado nas figuras 7A e 7B apresenta uma proposta de produção textual que está de acordo com os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca das sequências didáticas, considerada pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82). Para que o professor realize um trabalho organizado e que trabalhe a produção textual de forma eficiente recomenda-se a utilização do esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98). Eles oferecem referências bem objetivas para que o professor possa organizar as suas atividades. A questão proposta na obra *Para Viver Juntos Português 8* já apresenta uma boa abordagem da estrutura da narrativa, embora possa desdobrar-se em uma sequência didática independente e acompanhar o seguinte esquema:

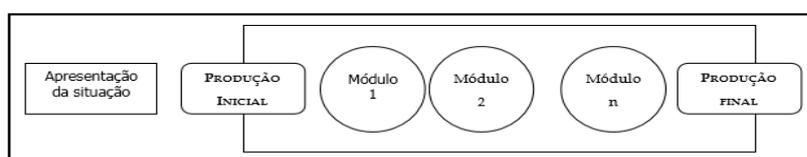


Figura 8. Esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

O esquema apresentado na Figura 8, pode ser utilizado com qualquer gênero textual e pode conter as mais variadas etapas de realização.

³⁶Fonte: Livro Didático Para Viver Juntos Português (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 52-53)

Para esta pesquisa, propõe-se mais algumas atividades que podem somar-se a já apresentada no Quadro 3, tornando-se necessário a explicação de cada fase do esquema (*vide* Figura 8). O professor fará a *apresentação inicial* do que está sendo solicitado no enunciado da questão. Detalhará tudo o que está sendo pedido e tirará as possíveis dúvidas que possam surgir. Orientará os alunos para que produzam um *texto inicial*, um conto com as informações presentes na imagem. Nesse momento, é interessante verificar se os alunos conseguiram compreender o que está sendo retratado no texto não verbal. Os *módulos* podem envolver as etapas de planejamento e elaboração do texto. No *módulo 1*, pode ser solicitado o preenchimento do quadro presente na questão 1 da primeira parte do trabalho (*vide* Figura 8). Já no *módulo 2*, o professor pode pedir para o aluno iniciar a produção do seu texto com base nas informações colhidas no módulo anterior. Por fim, o *módulo n* pode trabalhar a segunda parte da atividade que envolve a reescrita do texto “uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em ajustar o texto à intenção do produtor e à compreensão do leitor” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 50). Na *produção final* poderá ser utilizado o quadro proposto na segunda parte da atividade e também uma avaliação de cunho qualitativo, por parte do professor, que deve levar em conta todo o processo executado durante a sequência didática. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004)

A crítica à atividade está no fato de que o trabalho com os elementos da narrativa não contemplou nenhuma estratégia anterior para a identificação de cada um desses elementos. Todo o capítulo voltou-se para exercícios de interpretação sem um direcionamento intencional para a estrutura da narrativa. O aluno pode sentir-se obrigado a seguir o roteiro (situação inicial, complicação, clímax e desfecho) sem compreender profundamente a importância de cada elemento para a composição da narrativa. Fica evidente que a atuação do professor fará toda a diferença, ainda mais se utilizar esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de forma consciente e organizada.

O último exemplo foi retirado do *Caderno Pedagógico* (SME-RJ) e, como já foi dito anteriormente, esse material serve como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. A proposta pede ao aluno para escrever um texto sobre uma nova versão de *Cinderela*, considerado um dos contos de fadas mais populares da humanidade. Um roteiro é proposto para o aluno e, mais uma vez, não há nenhuma atividade anterior de identificação de cada momento da narrativa.

PRODUÇÃO DE Texto

Agora que já lemos diferentes versões de Cinderela, que tal você criar a sua? Utilize o espaço abaixo para planejar as primeiras ideias do seu texto. O roteiro é para lhe ajudar! Poderíamos contar a história de Cinderela nos dias de hoje. Abaixo lhe damos algumas ideias para ajudá-lo. Se desejar, convide um colega para realizar a atividade com você. Combine com o seu Professor.

| | |
|--|-------------------------|
| <p>Título Pense em um novo título, bem criativo, para a sua história. Se preferir, deixe por último!</p> | _____ |
| <p>Situação inicial Descreva os personagens e onde se passa a história. Como é Cinderela? E suas irmãs? Onde elas moram? Como vivem?</p> | _____ _____ _____ |
| <p>Conflito Como ela fica sabendo do baile e sobre o príncipe? Qual a atitude da madrastra? Como Cinderela se sente?</p> | _____ _____ _____ |
| <p>Dê continuidade, contando como ela conseguiu ir ao baile: que meio de transporte usou, como eram suas roupas... Não se esqueça de ser bem criativo!</p> | _____ _____ _____ |
| <p>Climax Conte como foi o baile e o que aconteceu à meia-noite.</p> | _____ _____ _____ |
| <p>Desfecho Conte como a história termina. Procure dar uma solução para o conflito diferente da original.</p> | _____ _____ _____ |

Figura 9. Exemplo de proposta de produção de texto do *Caderno Pedagógico*³⁷

O exemplo apresentado na Figura 9 prioriza a produção de narrativa com base em um esquema de elaboração. Os alunos não são levados a identificar cada uma das etapas constitutivas do enredo antes de serem direcionadas à produção do texto. Mesmo que a identificação seja um dos descritores a ser trabalhado nesse nível de ensino, não há um direcionamento para a abordagem do assunto. O texto aqui é visto como um produto e o seu processo de confecção, revisão e reescrita é ignorado. O ideal seria realizar um trabalho de produção textual com base na interação, uma vez que se escreve sempre para alguém, ainda que esse alguém seja o próprio escritor e que fosse reservado um momento para a reescrita do texto, para que o aluno tivesse a oportunidade de realizar os ajustes necessários para garantir a sua intencionalidade inicial.

O aluno deve sozinho seguir um enunciado instrucional, que se assemelha a uma receita, para elaborar seu texto, chamado na proposta de *roteiro*. O próprio Guia de livro didático PNLD 2017 – Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental atenta para o fato de que as atividades de produção textual sejam voltadas para o momento de produção do texto e não para o resultado final.

[...] as coleções de Língua Portuguesa devem proporcionar atividades de produção de texto que sejam coerentes com a concepção de texto como um “processo” e não como um “produto”, visando à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. (BRASIL, 2017, p. 13)

³⁷Fonte: Caderno Pedagógico 6º ano/1º Bim– SME-RJ (2017, p.12)

Outro aspecto importante e que foi ignorado pela atividade é a função social da escrita. O texto produzido, por mais criativo que seja, ficará na apostila. Cabe ao professor a iniciativa de realizar algum trabalho para o aproveitamento e difusão do texto produzido pelo seu aluno. Para que possam escrever um texto de qualidade, devem saber prioritariamente *o que, para quem, por que e para que* escrever. As aulas de Língua Portuguesa, portanto, podem e devem promover a inserção de diversas propostas de atividades que permitam a produção de textos e, conseqüentemente, a produção de sentidos, proporcionando a formação de sujeitos de sujeitos autônomos atuantes na sociedade que estão inseridos.

Como se pode perceber, na proposta de produção textual presente na Figura. 9, não há estratégias que estimulem a ativação de processos cognitivos. A maioria das atividades de produção textual, propostas nos quadros anteriores, vão de encontro às ideias do PNLD 2017 em relação ao esperado nesse tipo de exercício, pois o documento considera que a escrita deva ser uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto.

Durante a prática de sala de aula ministrando aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, percebeu-se uma grande dificuldade por parte dos alunos para responder questões semelhantes às apresentadas nas Figuras 6, 7A e 7B, levando-os a escolher trechos aleatórios do início para a introdução, do meio para o clímax e do final para o desfecho. No caso do conflito, quando a escolha não é aleatória como as outras, há a busca por trechos que possuam momentos de violência ou tensão extrema entre os personagens, levando-os por vezes ao erro, já que o clímax pode indicar momentos como esses. A ausência de exercícios que busquem auxiliar os alunos na compreensão das partes constitutivas do enredo, não promoverá a melhoria do desempenho dos alunos, obrigando aos professores a buscarem outras fontes e técnicas para a garantia da aprendizagem.

As avaliações externas, como a Prova Brasil³⁸, trazem questões que se centram na identificação do conflito, pressupondo que a escola tenha tido sucesso na exploração desse conteúdo. Destaca-se que exames dessa natureza não possuem como meta a análise do processo de ensino, mas a coleta de dados que possam mensurar o quanto o aluno aprendeu ao longo do Ensino Fundamental, objetivando avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

³⁸A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino.

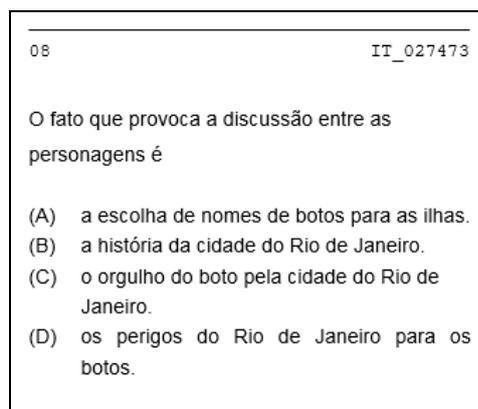


Figura 10. Exemplo de item da *Prova Brasil*³⁹

O item, presente na Figura 10, foi retirado do simulado da Prova Brasil e não faz uso do vocábulo *conflito*, mas deixa clara a exploração do descritor (D10) *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*. O professor, com auxílio de materiais como apostilas, cadernos pedagógicos e livros didáticos, deve realizar atividades que propiciem o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno consiga responder a questões como essa com facilidade e, independente da metodologia adotada, desenvolvendo atividades com uma perspectiva metalingüística que favoreça a leitura.

Outra observação sobre a questão presente na Figura 10 é o fato de que o conflito gerador está associado a um momento de confronto. Como o próprio enunciado afirma, espera-se que o aluno busque um momento de *discussão* entre os personagens. O problema é que muitas vezes o clímax costuma trazer momentos de enfrentamento, induzindo o aluno a assinalar essa parte da narrativa como conflito. O item 08 da Prova Brasil não utilizou o vocábulo *conflito* para referir-se ao conflito gerador, sendo assim, não colaborou para ocorrência do fenômeno estudado nesta pesquisa, o *mismatch*, exigindo do aluno somente a compreensão do que causou a discussão entre os personagens.

Os estudos sobre cognição, o aprofundamento ao conceito de habilidades e competências, a apresentação do gênero textual conto e seu elemento constitutivo, o conflito, o estudo sobre aspectos semânticos, *frames* e a definição do fenômeno *mismatch*, subscritos no presente estudo (cf. Cap.1), forneceram a fundamentação necessária para prosseguir à apresentação da metodologia a ser utilizada, o que será feito no próximo capítulo.

³⁹ Fonte: Simulado Prova Brasil 8ª série / 9º ano 2011 – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/simulado-prova-brasil-2011>. Acesso 18/07/2017

3.2 Descrição das Atividades Aplicadas em Sala de Aula

Esta seção irá apresentar todas as atividades que foram aplicadas em sala de aula, assim como trazer os resultados obtidos, analisando e comparando-os a fim de atingir os objetivos previamente propostos e comprovar a hipótese inicialmente levantada.

3.2.1 Descrição da atividade diagnóstica

Para iniciar a aplicação da proposta de mediação pedagógica, a professora pesquisadora optou pela aplicação de uma avaliação diagnóstica, objetivando a verificação prévia da compreensão dos alunos pela temática trabalhada: *a identificação do conflito gerador*.

Morais (2007) defende que “...ensinar é fornecer uma ajuda ajustada aos aprendizes, para que eles (re)construam seu saber”. (MORAIS, 2007, p. 46) Nessa concepção de ensino é essencial identificar o que os estudantes já sabem e os conhecimentos que ainda não dominam em termos de estrutura da narrativa a fim de elaborar atividades compatíveis a sua capacidade de reflexão.

As avaliações diagnósticas podem ser consideradas instrumentos didáticos que auxiliam o planejamento das mediações pedagógicas; que permitem mapear os avanços individuais alcançados por cada aluno da turma; e que constituem, inclusive, uma oportunidade de reflexão para o docente sobre sua atuação naquele grupo, durante determinado período letivo.

O uso dessa estratégia de verificação de aprendizagem apoia-se nos estudos de Luckesi (2002) ao afirmar que a avaliação pode ser considerada um dos principais fatores de exclusão escolar. Na citação a seguir, percebe-se que autor ressalta a importância da avaliação diagnóstica.

Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso queremos dizer que a primeira coisa a ser feita para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de **classificatória** para **diagnóstica**. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista **tomar decisões** suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem. [*grifos o autor*] (LUCKESI, 2002, p. 81)

Partindo das ideias de Luckesi citadas acima e de Possenti, ao afirmar que “o que já é sabido não precisa ser ensinado”(POSSENTI, 1996, p.50), ficou comprovado que no espaço

amostral selecionado para a aplicação da avaliação diagnóstica, houve equívocos na identificação do conflito gerador e pôde-se observar a ocorrência do fenômeno *mismatch*.

Uma breve explicação sobre os elementos da narrativa foi realizada com destaque para a apresentação do conceito de conflito gerador. Cada aluno recebeu então uma folha com o conto *A lição da caveira*, que foi escolhido por ser indicado para a faixa etária dos alunos e porque o trabalho com contos de terror é exigido pelo Currículo Básico da SEEDUC/RJ.

A LIÇÃO DA CAVEIRA

Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador.

Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira:

— Caveira, quem a matou?

Como era de se esperar, não ouviu nenhuma resposta. Mas ele continuou com o gracejo:

— Caveira, quem a matou? — Nada entra vez. Então ele a apanhou, levou à altura do rosto e, dando vigorosas sacudidas, repetiu a pergunta.

Dessa vez, porém, foi diferente. Movendo a queixada esbranquiçada, a caveira lhe respondeu num tom solitário:

— Foi minha línguana!

Por aquilo o homem não esperava. Tomado pelo pavor, largou imediatamente o macabro objeto e afastou-se impressionado com o que acontecera. Beliscou-se. Não estava louco; nem sonhando. A caveira realmente havia falado. Tinha certeza daquilo. Olhou para trás e a avistou. Parecia enarrá-lo com aqueles enormes buracos escuros. Um arrepio percorreu-lhe a espinha. Caminhou o resto da noite até que, amanhecer, chegou a um lugarejo.

Casinhas espalhadas, velhas e maltratadas; parecia que a vilazinha havia parado no tempo, imersa numa atmosfera estranha. Naquela hora da manhã as pessoas começaram a sair das casas para os seus afazeres diários. Ao notare a presença do desconhecido, dele se aproximaram, cheios de curiosidade.

Pois bem. Mal abriu a boca foi ele logo dizendo que tinha ouvido uma caveira falar no velho cemitério. E o povo dali, muito influenciável, tomou aquilo a principal notícia do dia. Tão impressionados ficaram que, certa manhã, formando uma pequena multidão, foram pedir ao forasteiro que os levasse ao cemitério e repetisse a façanha.

O homem, satisfeito com a fama que havia adquirido no seio daquele povo simples e ingênuo (que o tinha como um santo milagroso, e crente de que conseguiria repetir o estranho feito), aceitou o pedido da comitiva.

Era mais de meio-dia quando chegaram ao local.

Allí o forasteiro organizou todo o povo em círculo, no meio do cemitério. Apanhou a mesma caveira que havia largado dias antes e, para impressionar a excitada plateia, gritou com uma voz rouca e profunda:

— Caveira, quem a matou?

Nada.

— Caveira, quem a matou? — repetiu.

Outra vez, nenhuma resposta. O povo, inquieto, começou a se tebelar e o homem, já nervoso, explicou que antes a caveira só lhe respondera quando havia feito a pergunta pela terceira vez. Todos, então, se acalmaram aguardando cheios de expectativas. Já suado e nervoso, tornou a gritar:

— Vamoa, caveira, responde para esta gente! Quem a matou?

Mais uma vez, porém, o silêncio foi a resposta.

Dessa vez um silêncio mortal. O homem percebeu, assustado, a multidão que se sentiu ludibriada voltar em sua direção. Olhos vidrados, expressão furiosa nos rostos, andavam lentamente, como uma turba de mortos-vivos. Pegavam o que podiam no chão: paus, pedras, restos de cruzes, ossos. Enquanto fechando o cerco em redor do assombroso estranho, estacavam, em coro, chamando-o de mentiroso, embusteiro e enganador.

O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada.

Depois do ataque, cada agressor retirou-se do local. Lá abandonaram aos abutres o corpo do forasteiro.

Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, saltou uma estridente gargalhada e disse:

— E o não falei que a língua matava?

Flávio Moraes. Em: "Seis contos de arrepiar"



Figura 11. Conto *A lição da caveira*

Após a leitura individual do texto, os alunos foram orientados a assinalar o trecho que indicava o conflito gerador do conto. Importante destacar que no conto, especificamente anterior ao desfecho, há um momento de extrema tensão e conflito com grande rivalidade entre os personagens.

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

Figura 12. Atividade de Identificação do Conflito Conto *A Lição da Caveira*

Os resultados demonstraram que os alunos naturalmente associam o conflito gerador a um momento de tensão da narrativa. Ressalta-se que, no momento da aplicação, nenhuma estratégia de leitura diferenciada foi aplicada, somente uma detalhada explicação sobre o que é o conflito gerador, com o uso de exemplos de enredos socialmente conhecidos por todos. O conteúdo ministrado foi contextualizado, todavia ficou comprovado que a habilidade de identificar o conflito gerador possui uma complexidade natural. Essa atividade provou que o fenômeno *mismatch*, estudado ao longo desta pesquisa, pode ter ocorrência comum nas salas de aula.

A professora pesquisadora preocupou-se em não aplicar nenhuma estratégia de antecipação de leitura e preferiu não realizar a leitura do texto para os alunos, já que o intuito é realizar um comparativo entre os resultados obtidos na atividade diagnóstica e a atividade final da mediação pedagógica, verificando se foram obtidos avanços no aprimoramento da habilidade de identificação do conflito gerador.

De acordo com Langacker (2008), ao abordar o conceito de subjetividade, existe uma série de referências implícitas do falante que são interpretadas pelo ouvinte com certas distorções provenientes dessa própria relação, do momento e do local, ou seja, o caminho percorrido pela fala do professor até o aluno pode sofrer diversas interferências, sejam elas oriundas de experiências anteriores àquele momento ou ainda presentes no próprio ambiente.

Listam-se, no quadro a seguir, os resultados da avaliação diagnóstica realizada com os alunos do 7º ano. Ressalta-se que foram colocadas somente as iniciais dos nomes dos alunos participantes e todo material produzido por eles encontram-se nos Anexos desta pesquisa. Optou-se também por não selecionar uma quantidade de produções e sim trabalhar com a totalidade, objetivando assim um apanhado geral das produções dos alunos.

Quadro 1. Resumo das respostas obtidas na avaliação diagnóstica

| Estudantes ⁴⁰ | | Respostas obtidas na avaliação diagnóstica |
|--------------------------|------|--|
| 1 | RSO | A |
| 2 | CRA | B |
| 3 | CGS | B |
| 4 | RSM | A |
| 5 | LMA | D |
| 6 | EGCF | A |
| 7 | EGCS | D |
| 8 | ASP | B |
| 9 | CFS | C |
| 10 | MLC | A |
| 11 | LGS | B |
| 12 | DCG | B |
| 13 | RSE | A |
| 14 | MCS | B |
| 15 | PSD | A |
| 16 | MVE | A |
| 17 | DSG | A |
| 18 | DVA | A |
| 19 | MPS | A |
| 20 | DES | B |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

⁴⁰ Para manter a privacidade dos alunos preservada, optou-se por identificá-los somente pelas iniciais do nome de cada um.

O gabarito da questão, a opção B, teve poucas marcações. Quantificando os resultados obtidos, percebe-se que 50% dos alunos, que realizaram a avaliação diagnóstica, optaram por marcar a opção de resposta correspondente a letra A. Vale ressaltar que o maior índice de acertos recaiu para o momento da narrativa que configura rivalidade entre personagens: “*O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada.*” O gabarito da questão proposta, a opção B, obteve um total de sete marcações, demonstrando que 35% dos alunos compreenderam o conteúdo mediado pela professora pesquisadora. A opção D, que representava o desfecho, obteve um índice de marcações correspondente a 10% e a opção C, que indicava um trecho da introdução, foi escolhida somente por um aluno, representando 5% dos acertos.

Quadro 2. Síntese dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica

| Percentual de respostas às opções | | | |
|-----------------------------------|-----|-----|----|
| A | B | C | D |
| 50% | 35% | 10% | 5% |
| Total de respostas às opções | | | |
| A | B | C | D |
| 10 | 7 | 2 | 1 |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Os resultados obtidos na atividade diagnóstica comprovaram que grande parte da turma tem necessidade de um trabalho direcionado à identificação do conflito gerador. Ainda que 35% da turma tenham acertado a questão, é conveniente uma reflexão sobre como eles chegaram à conclusão de que aquela era resposta correta, para que a atividade proposta colabore com desenvolvimento de todos os indivíduos. As atividades reflexivas cooperam com o conhecimento linguístico de todos os alunos, por explorarem várias habilidades cognitivas importantes como: interpretação de textos; percepção das alterações ao longo do enredo; reconhecimento do elemento estruturador do conto e, por fim, transpor o que foi compreendido durante a leitura para atender o comando do exercício proposto.

Posto isso, as atividades elaboradas, na presente proposta de mediação pedagógica, foram aplicadas para toda a turma e as respostas dos alunos presentes nos dias da aplicação são descritas e analisadas no próximo capítulo.

3.2.2 Descrição e análise das atividades didáticas

A presente seção trata da apresentação da proposta de mediação pedagógica e análise dos resultados. Buscando desenvolver um trabalho de aprimoramento da habilidade *Identificar do conflito gerador*, no gênero conto, e evitar a ocorrência do fenômeno aqui chamado de *mismatch* foram elaboradas oito atividades que geraram produções individuais e debates coletivos. Acrescentam-se aqui, a apresentação do esquema didático planejado além da descrição das oficinas realizadas na implementação da pesquisa. Na próxima seção, encontram-se descritos e analisados os trabalhos realizados pelos sujeitos participantes durante a aplicação.

O objetivo da mediação pedagógica é oferecer aos educadores um caminho para sanar a dificuldade de reconhecer o conflito gerador, com a aplicação de um trabalho focado na melhoria dos processos cognitivos dos alunos. Para promover um ambiente de aprendizagem situado à realidade, as atividades serão direcionadas a uma única temática. Com o intuito de debater e entender o quão dificultoso podem ser as relações sociais em torno das mulheres, trabalhar-se-ão textos relacionados ao tema *Mulher por excelência*. Essa temática foi escolhida por apresentar diversos exemplos de conflitos e deverá provocar um maior envolvimento dos alunos à proposta apresentada. O título da temática foi escolhido pelos alunos antes do início das atividades.

Todos os contos selecionados para a mediação pedagógica foram escritos pela contista Marina Colasanti e retirados da obra *Mais de 100 histórias maravilhosas*, que reúne todos os contos maravilhosos escritos pela autora ao longo de mais de três décadas. A única atividade que não utiliza os contos da autora chama-se *cloze*, pois busca analisar as intenções de respostas com enredos mais familiares aos alunos. Os contos inseridos nessa coletânea possuem como característica principal a imprevisibilidade do uso da linguagem e na produção do conteúdo, partindo das ideias contidas em narrativas antigas que são ponto de partida para a discussão de temáticas atuais. Colasanti destaca que suas personagens femininas são protagonistas da sua própria vida. Tal afirmação justifica o motivo da escolha dessa contista para a construção dessa mediação pedagógica.

A escolha do gênero conto deu-se por esta ser uma narrativa curta muito apreciada por autores e leitores (GANCHO, 2011) que além de provocar o leitor é uma “verdadeira máquina de criar interesse” (CORTAZAR *apud* GOTLIB, 2006, p. 37). Sendo assim, esse gênero textual costuma encantar alunos na faixa etária selecionada para aplicação das atividades, que, embora acostumados a tecnologia apreciam a contação de histórias curtas e intrigantes como os contos, cujos temas aproximam-se da realidade atual.

Os Quadros a seguir apresentam uma roteirização do planejamento de atividades que foram aplicadas para o 7º ano. Optou-se por esta compilação antes da descrição das etapas pertinentes a cada atividade, para que possa ser transmitida uma visão geral do trabalho proposto e aplicado na mediação pedagógica.

Quadro 3A. Síntese das atividades realizadas na mediação pedagógica

| | | |
|-------------|---|--|
| Atividade 1 | Apresentação da temática <i>Mulher por excelência</i> e coleta das primeiras impressões dos alunos. | |
| | Objetivos | Conhecer e compreender a proposta de trabalho; Despertar a curiosidade pelo tema. |
| | Atividade | Debate com a turma; Produção coletiva de nuvem de palavras; Produção textual individual; Reescrita dos textos produzidos. |
| | Material | Folhas xerografadas. Dicionários. |
| | Duração | 3 horas-aula |

Quadro 3B. Síntese das atividades realizadas na mediação pedagógica

| | | |
|-------------|--|--|
| Atividade 2 | Definição da palavra <i>conflito</i> . | |
| | Objetivos | Coletar as impressões dos alunos acerca do campo semântico da palavra <i>conflito</i> ; Ampliar o vocabulário dos alunos. |
| | Atividades | Esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário; Preenchimento de ficha de trabalho. |
| | Material | Folhas xerografadas. |
| | Duração | 2 horas-aula |
| Atividade 3 | Construção de possíveis conflitos geradores para o desfecho apresentado na notícia | |
| | Objetivos | Apresentar o gênero <i>notícia</i> ; Apresentar o elemento narrativo <i>desfecho</i> ; Construir o conflito a partir de um desfecho apresentado; Reconhecer o conflito como o elemento estruturador de uma narrativa. |
| | Atividades | Leitura oral da notícia; Esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário; Interpretação das informações apresentadas com explanação oral; Produção escrita de um possível conflito gerador para aquele desfecho; Reescrita do texto produzido. |
| | Material | Folhas xerografadas; Datashow. |
| | Duração | 4 horas-aula |

Quadro 3C. Síntese das atividades realizadas na mediação pedagógica

| | | |
|-------------|---|---|
| Atividade 4 | Exibição do vídeo <i>Diga não à violência contra a mulher</i> . | |
| | Objetivos | Manter o interesse dos alunos pelo tema; Promover a reflexão sobre a temática; Alterar a forma como alguns alunos (as) percebem a mulher na sociedade; Reforçar que o conflito gerador é um elemento estruturador da narrativa. |
| | Atividade | Exibição do vídeo <i>Diga não à violência contra a mulher</i> ; Preenchimento de ficha de atividade. |
| | Material | Datashow; Pen drive. |
| | Duração | 2 horas-aula |
| Atividade 5 | Leitura do conto <i>A moça tecelã</i> . | |
| | Objetivos | Conhecer o gênero textual conto; Reconhecer as partes da narrativa; Aplicar estratégias de leitura. |
| | Atividades | Leitura oral do conto; Esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário; Aula expositiva sobre os elementos constitutivos do conto: introdução, conflito gerador, clímax e desfecho; Anotação dessas informações no caderno; Explicação oral por cada grupo de uma parte do texto. |
| | Material | Folha com o conto impresso (<i>A moça tecelã</i>); Grade de informações elaborada no datashow; Dicionários; Datashow; Pen drive. |
| | Duração | 2 horas-aula |

Quadro 3D. Síntese das atividades realizadas na mediação pedagógica

| | | |
|-------------|--|---|
| Atividade 6 | Produção de conflito gerador do conto <i>A moça tecelã</i> . | |
| | Objetivos | Identificar os elementos da narrativa; Reconhecer o conflito gerador como elemento estruturador do conto; Reelaborar o conflito apresentado no conto <i>A moça tecelã</i> . |
| | Atividades | Releitura individual do conto; Identificação do conflito gerador; Produção textual: reescrevendo o conflito gerador do conto <i>A moça tecelã</i> . |
| | Material | Folha com o conto impresso (<i>A moça tecelã</i>); Folha xerografada para a produção textual; Datashow; Folha de resposta. |
| | Duração | 3 horas-aula |

Quadro 3E. Síntese das atividades realizadas na mediação pedagógica

| | | |
|-------------|--|---|
| Atividade 7 | Apresentação das conjunções adversativas e dos marcadores temporais. | |
| | Objetivos | Reconhecer e compreender a funcionalidade das conjunções e marcadores temporais; Compreender a importância das conjunções e marcadores temporais na estruturação do conto. |
| | Atividades | Explicação sobre as conjunções e marcadores temporais; Apresentação de quadro expositivo com as conjunções adversativas e marcadores temporais comumente utilizados no início do conflito gerador; Leitura coletiva dos contos <i>Onde os oceanos se encontram</i> (marcador temporal) e <i>Rosto atrás do rosto</i> (conjunção adversativa), ambos de Marina Colasanti; Análise das personagens femininas nos contos apresentados; Identificação dos conflitos geradores a partir dos marcadores conjuntivos e temporais; Realização de exercício (<i>cloze</i>) com conjunções e marcadores temporais. |
| | Material | Datashow; Quadro branco; Folha com o conto impresso <i>Onde os oceanos se encontram</i> ; Folha com o conto impresso <i>Rosto atrás do rosto</i> ; Folha xerografada para realização do exercício (<i>cloze</i>). |
| | Duração | 6 horas-aula |

Quadro 3F. Síntese das atividades realizadas na mediação pedagógica

| | | |
|-------------|--|---|
| Atividade 8 | Atividade final para o reconhecimento do conflito gerador. | |
| | Objetivo | Aplicar os conteúdos apreendidos nas atividades anteriores; Reconhecer o conflito gerador sem a utilização dos marcadores adversativos e temporais. |
| | Atividades | Leitura oral do conto <i>Entre a espada e a rosa</i> de Marina Colasanti; Esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário; Análise das personagens femininas nos contos apresentados; Realização de avaliação final para verificar se os conteúdos foram apreendidos pelos alunos. |
| | Material | Datashow; Folha com o conto impresso <i>Entre a espada e a rosa</i> ; Folha xerografada para realização da avaliação final. |
| | Duração | 2 horas-aula |

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

3.2.2.1 Descrição e análise da atividade 1: apresentação da temática *Mulher por excelência* e coleta das primeiras impressões dos alunos

A primeira etapa da mediação pedagógica buscou apresentar a atividade 1, intitulada *Apresentação da temática Mulher por excelência e coleta das primeiras impressões dos alunos*, e contou com a participação de 23 estudantes. A professora pesquisadora informou aos participantes presentes que o objetivo dessa atividade era conhecer e compreender a proposta de trabalho, despertando a curiosidade pelo tema. Houve a preocupação de deixar espaço os alunos poderem se expressar. Tal apresentação é uma etapa importante, pois busca verificar o conhecimento prévio do aluno em relação ao assunto e ainda expectativas

relacionadas ao tema. Apesar de não terem a materialidade do texto, os debates seguiram, de modo adaptado, o método de antecipação proposto por Solé (1998) que valoriza a verificação do conhecimento prévio antes da proposição de qualquer atividade que envolva linguagem.

Foram analisadas as ideias que o tema *Mulher por excelência* remetia. Montou-se coletivamente uma *nuvem de palavras*⁴¹ no quadro branco com a utilização dos vocábulos fornecidos pelos alunos. Surgiram palavras como *mãe* (7 ocorrências), *amor* (5 ocorrências), *mulher* (4 ocorrências), *lutadora* (2 ocorrências), *segurança* (2 ocorrências), *dor* (1 ocorrência), *amizade* (1 ocorrência) e *felicidade* (1 ocorrência). Essa atividade serviu para introduzir o tema e motivar os alunos para a produção escrita que foi proposta na sequência.

Foram distribuídas folhas xerografadas com o seguinte questionamento *Qual a importância da mulher na sociedade?* (vide Apêndice C). Os alunos foram orientados a darem a sua opinião com base nas discussões realizadas em sala e nas suas próprias percepções pessoais. O objetivo específico dessa tarefa era verificar a relevância do tema para o grupo analisado. As respostas obtidas foram variadas e justificaram a importância do trabalho com a temática relacionada à mulher.

Quadro 4A. Respostas obtidas na atividade 1

| Identificação do aluno(a) | Resposta individual |
|---------------------------|--|
| MCS | “A mulher é importante na sociedade, pois sem ela a gente nem estaria no mundo. É ela quem cuida, educa e faz muitas outras coisas. A mulher trabalha igual ao homem e faz muitas outras coisas que ele faz.” |
| GMS | “A importância é que elas fazem muitas coisas que os homens não conseguem fazer, tipo cuidar dos filhos, arrumar a casa etc. Mas o mais importante é que elas são muito mais resistentes do que os homens e são menos medrosas.” |
| DES | “Elas gostam de se maquiar, gostam de pintar a unha, gostam de fazer compras, gostam de compara roupa, gostam de ficar mais arrumada do que desarrumada.” |

⁴¹Uma nuvem de palavras é um recurso gráfico (usado principalmente na internet) para descrever os termos mais frequentes de um determinado texto/assunto. O tamanho da fonte em que a palavra é apresentada é uma função da frequência da palavra no texto: palavras mais frequentes são desenhadas em fontes de tamanho maior, palavras menos frequentes são desenhadas em fontes de tamanho menor. (Disponível em <http://www.uff.br/cdme/lpp/lpp-html/lpp-d-br.html>. Acesso em 14/10/2017)

Quadro 4B. Respostas obtidas na atividade 1

| | |
|------|--|
| CFS | “A importância da mulher é não ser agredida na sociedade e ter respeito.” |
| ASP | “A importância da mulher é que sem a mulher não existiriam filhos, porque o filho é feito pelo homem e pela mulher. Não iria ter diarista, nem professora. As mulheres são importantes para a sociedade e para o mundo.” |
| RSE | “A mulher é importante para a sociedade, para gerar filhos, educar os filhos, colocar a casa em ordem. Eu prefiro que a mulher não trabalhe, porque ela pode ser assediada, roubada etc.” |
| PSD | “É a mulher que gera os filhos e os educa. Eu não gosto de mulher no trabalho, pois podem acontecer coisas ruins como assédio e estupro.” |
| LGS | “As mulheres são importantes em muitos casos. Nós homens se ficarmos sem mulher seria um desastre. A mulher pode trabalhar em muitas coisas: obra, escolas etc.” |
| MPB | “Sem a mulher não haveria crianças, não teriam os seres humanos. Sem a mulher a raça humana seria extinta.” |
| EGCF | “Na minha opinião, a importância da mulher na sociedade é: ela dar à luz ao bebê, a mulher é essencial para cuidar de seus bebês e educá-los para crescerem e viverem grandes homens trabalhadores.” |
| ALV | “Na minha opinião, as mulheres são superiores ao homem. Elas trabalham, chegam em casa cansadas e ainda fazem o serviço da casa. Os homens não fazem nada, chegam em casa e dormem. Por isso, eu acho as mulheres melhores.” |
| RSM | “Ela pode ensinar os filhos o que é educação, amor e respeito.” |
| NMS | “Ela é importante porque sem ela não teria ninguém do mundo.” |
| DCG | “A mulher é importante na sociedade porque ela tem filhos, arruma a casa, faz comida, educa os filhos, lava a roupa etc. A mulher é muito competente, cuida de tudo, trabalha e ainda toma conta dos filhos.” |
| DVA | “Por que senão fosse por ela, não haveria reprodução.” |
| MVE | “A mulher é importante para sociedade por que se elas não existiria sociedade. Não iriam existir muitas profissões, a mulher é a coisa mais importante do mundo.” |
| EGCS | “A mulher é importante para o seu marido e para seus filhos. Todos nós temos mulheres importantes na nossa família.” |
| LPS | “Sem a mulher, não existiriam os filhos e o mundo iria ficar sem graça. A mulher é muito importante para a sociedade.” |
| DSG | “A importância da mulher no mundo é em gerar filhos. Ela cuida da casa. Quem deveria trabalhar era o homem. Para mim, é escravidão a mulher trabalhar.” |
| KMA | “Se a mulher não existisse, não haveriam escolas, pois não teria ninguém. Na minha opinião, a importância da mulher é procriar e educar. Também tem mulheres que trabalham e que cuidam sozinhas do filho.” |

Quadro 4C. Respostas obtidas na atividade 1

| | |
|-----|--|
| MLC | “A mulher é importante porque se não fosse ela nós não teríamos nascido e as mulheres tem o mesmo direito que os homens. Elas podem trabalhar na obra, bater laje e o certo é todos serem iguais. Não devemos diminuir as mulheres!” |
| CGS | “A importância da mulher no mundo são várias, tipo: são carinhosas, dão a vida aos bebês e também são cuidadoras.” |
| CRA | “Ela cuida, ela trouxe o amor. Sem ela não teria professores, juízes, advogados etc. O mundo iria ser horrível. Sem ela não iria ter tudo o que sabemos hoje, não iria ter educação, porque muitos que desprezam a mulher pensam que ela é escrava, batem nela, mas sem ela não iria ter ninguém.” |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Apesar de ter sido realizado um amplo debate anterior à aplicação da folha xerografada para a coleta das percepções dos alunos, ficou claro que, com base nas respostas obtidas, há uma real necessidade de trabalhar a temática. Foi proposta também uma atividade de reescrita dos textos para corrigir alguns desvios ortográficos comuns na faixa etária selecionada para esta pesquisa. A correção realizada pela professora pesquisadora seguiu a tendência *indicativa* que é definida por Serafini (1989) como a correção que

[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1989, p.21 *apud* RUIZ, 2015, p.36).

A escolha por esse tipo de correção objetivou o aprimoramento da escrita que deve ser constante, contínuo e intencional. A reescrita contou com o apoio da professora, por meio da correção *indicativa*, de dicionários e dos próprios alunos, que, em duplas, analisaram reciprocamente suas produções e reescreveram seus próprios textos.

Ainda sobre reescrita de textos Antunes (2003) faz as seguintes considerações:

O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenham sempre um caráter de provisão provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim, como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que se escrevem. (ANTUNES, 2003, p. 64-65)

Foram analisadas 23 respostas e dentre elas 17 destacam que a importância da mulher situa-se na procriação e na manutenção da vida. Não há como desconsiderar o importante papel da mulher como mãe, todavia essa visão deve ser ampliada para que a nova geração de mulheres não veja a gravidez como o único meio de afirmar-se no meio que vivem.

Continuando a análise das respostas obtidas, verifica-se que 12 produções atribuem responsabilidade da mulher na educação dos filhos, 6 produções destacam sua força e determinação, 5 produções preocuparam-se em abordar a questão da violência, 4 produções defendem a igualdade de direitos, 3 produções afirmam que as mulheres não devem trabalhar, 1 produção associou a ausência de diaristas e professoras à não existência da mulher e 1 produção atribuiu a importância da mulher a sua imagem. Outros vieses poderiam ser analisados, mas esse não é o propósito desta pesquisa.

O que fica clara é a necessidade de discussão do tema em sala de aula. Uma das preocupações dessa mediação pedagógica foi justamente relacionar um conteúdo proveniente da metalinguagem a uma temática emergente da sociedade. A atividade 1 justificou a escolha do tema e possibilitou novas discussões. Importante destacar que, após a verificação das respostas obtidas, foi realizada uma nova discussão que contou com a leitura de algumas respostas e amplo debate.

3.2.2.2 Descrição e análise da atividade 2: Definição da palavra conflito.

O aprofundamento teórico acerca da ciência chamada Semântica foi realizado no Capítulo 1, intitulado Fundamentação Teórica. Como se afirmou anteriormente, a *ciência das significações* atua no estudo do sentido, no “significado das línguas”(CANÇADO, 2015, p. 17). Ao longo desta pesquisa, foi destacada, diversas vezes, a necessidade de maior atenção aos estudos semânticos, especificamente aos vocábulos dotados uma forma linguística que se relaciona a dois ou mais significados, como é o caso da palavra *conflito*.

Já foi atestado, durante a aplicação da avaliação diagnóstica, que o vocábulo *conflito* pode evocar uma interpretação não esperada, induzindo aos indivíduos a erros de compreensão. Para verificar quais palavras são associadas ao vocábulo analisado, solicitou-se, aos alunos, que preenchessem uma folha xerografada com quatro palavras que tivessem o significado próximo a palavra *conflito*. Tomou-se o cuidado de não utilizar a palavra *sinônimo*, pois, como já foi apresentado anteriormente, com base em Tamba (2006) e Cançado (2015), não existem sinônimos perfeitos.

O objetivo da atividade 2 foi coletar as impressões dos alunos acerca do campo semântico da palavra *conflito* e ampliar o vocabulário dos mesmos. O campo semântico é formado pelas possibilidades de significação que uma mesma palavra pode assumir, dependendo de como for empregada e o contexto em que estará inserida. Para tanto, foram entregues folhas xerografadas (*vide* Apêndice D), nas quais os alunos iriam inserir livremente as palavras que lhes viessem à mente. Os elementos da narrativa já tinham sido apresentados à turma e esperava-se que ocorressem associações ao elemento estruturador do conto, o *conflito*.

A atividade resultou em um total de 84 palavras repetidas ou não. A maioria delas possui carga semântica que pode ser considerada, de certa forma, negativa, reforçando a ideia de que o vocábulo *conflito* possui sentido consolidado na mente dos indivíduos. Tal seleção deve-se, talvez, ao fato de os alunos pertencerem a uma comunidade na qual a violência é conflagrada e há enfrentamentos constantes entre forças oficiais e não oficiais. A apuração dos motivos dessa preferência lexical, não será realizada por não ser este o foco da pesquisa aqui desenvolvida, apesar de esse assunto ser extremamente interessante para pesquisas etnográficas⁴² e cognitivistas.

Quadro 5. Respostas obtidas na atividade 2

| Palavras selecionadas | Número total de ocorrências | Palavras selecionadas | Número total de ocorrências |
|-----------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| <i>destruição</i> | 4 | <i>mudanças</i> | 2 |
| <i>guerra</i> | 6 | <i>discórdia</i> | 2 |
| <i>morte</i> | 5 | <i>desentendimento</i> | 1 |
| <i>tiroteio</i> | 2 | <i>complicações</i> | 3 |
| <i>discussão</i> | 20 | <i>desavenças</i> | 3 |
| <i>briga(s)</i> | 17 | <i>falatório</i> | 1 |
| <i>confusão</i> | 5 | <i>confronto</i> | 6 |
| <i>tensão</i> | 1 | <i>raiva</i> | 4 |
| <i>tristeza</i> | 1 | <i>desandamento</i> | 1 |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

⁴²Etnografia é o estudo descritivo da cultura dos povos, sua língua e hábitos. Outros aspectos podem ser analisados como as manifestações materiais de suas atividades.

A seleção de unidades lexicais específicas e suas relações com o contexto possibilitam a compreensão, a descrição e a explicação da visão de mundo (ideologia, valores, práticas socioculturais) de agrupamentos humanos, ou seja, um grupo sócio-linguístico-cultural. (ARAGÃO, 2000, p. 54 *apud* MOURA, 2008, p. 555) Cabe ainda ressaltar que é no léxico que a linguagem é atualizada e ocorrem as adequações às novas necessidades. Esse processo de ampliação lexical é dinâmico e constante, já que o léxico é o único domínio da língua que constitui um sistema aberto. (BIDERMAN, 2001)

Para uma análise mais profunda, realizou-se outra verificação dos termos utilizados pelos alunos, dessa vez optou-se por separar as ocorrências por campos semânticos e resultando na seguinte divisão:

1. Ação: falatório.
2. Enfrentamento: tiroteio, discussão, briga, guerra, desentendimento e confronto.
3. Estado: tensão, tristeza e raiva.
4. Elemento da narrativa: mudança, complicações e desandamento.
5. Resultado de uma ação: destruição, morte, confusão, discórdia e desavenças.

Os campos semânticos⁴³ com mais incidências são os que indicam algum tipo de enfrentamento e resultados para alguma ação. Tais ocorrências comprovam a hipótese, defendida inicialmente por esta pesquisa, de que há uma tendência de se relacionar o conflito gerador a um momento de violência, de discussão e de negação de direitos.

Timidamente, nota-se a presença das palavras *mudança* e *complicações*. Ambas foram utilizadas pela professora pesquisadora para explicar o elemento estruturador do conto, o *conflito*. Mesmo que sua ocorrência seja baixa, citadas somente cinco vezes, pode-se perceber certa aceitação pelo uso do vocábulo *conflito* nesse campo semântico (elemento da narrativa). Sendo assim, não é recomendada a troca do vocábulo por outro a fim de facilitar a aprendizagem. Quando esses vocábulos, que ocasionam dupla interpretação, surgem cabem aos professores e pesquisadores criarem ambientes favoráveis para ampliação do vocabulário e reconhecimento dos diversos campos semânticos existentes.

⁴³ Importante destacar que a Semântica Estrutural, abordada nesta pesquisa, desenvolveu a teoria dos campos semânticos que designa as esferas conceituais que agrupam expressões linguísticas por sua afinidade de sentido. Os campos devem ser entendidos como setores estreitamente entrelaçados do vocabulário, no qual uma esfera particular está dividida, classificada e organizada, de tal modo, que cada elemento contribui para delimitar os seus vizinhos e é por eles delimitado.

As atividades 1 e 2 possibilitaram a conscientização dos alunos acerca do tema e estimularam a abertura para o novo. Essas etapas foram importantes, já que são eles os sujeitos da aprendizagem e devem necessariamente estar envolvidos com a proposta. A próxima seção irá descrever a próxima atividade que faz uso de outro gênero textual para contribuir para o aprimoramento da habilidade trabalhada.

3.2.2.3 Descrição e análise da atividade 3: Construção de possíveis conflitos geradores para o desfecho apresentado na notícia.

A atividade 3, que passamos a apresentar nesta seção, foi realizada por 21 alunos. A turma selecionada para a aplicação da mediação pedagógica possui como característica o elevado número de alunos faltosos, o que se justifica nos problemas sociais ocorridos na comunidade. Apesar de contar com o número reduzido de alunos, preferiu-se não interromper a aplicação da sequência das atividades para não interferir nos resultados.

Esta atividade demanda maior complexidade se comparada às anteriores, tendo como objetivos apresentar o gênero notícia e o elemento narrativo desfecho, construir o conflito a partir de um desfecho apresentado e reconhecer o conflito como o elemento estruturador de uma narrativa. Foram propostas atividades específicas para alcançar os objetivos listados anteriormente, tais como a leitura oral da notícia, esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário, interpretação das informações apresentadas com explanação oral, produção escrita de um possível conflito gerador para aquele desfecho e a reescrita do texto produzido.

Antes da apresentação das produções textuais, são necessárias duas justificativas: primeiramente, a inserção do gênero notícia para facilitar o reconhecimento do conflito gerador justifica-se, pois a linguagem dos jornais é de certa forma inacessível ao grande público, cabendo à escola o papel inserir esse tipo de gênero textual na sala de aula, já que é particularmente evidente que o que os indivíduos sabem sobre os numerosos assuntos de interesse público depende enormemente do que dizem os veículos de informação. (ERBOLATO, 1984); a outra justificativa pauta-se no fato de que o gênero textual notícia é tipologicamente narrativo, porém dotado de máxima objetividade e imparcialidade em sua redação. Narrativas como o conto, por exemplo, possuem uma ordem esquemática pautada em uma sequência cronológica dos acontecimentos, chamada de forma literária ou *pirâmide normal*, opondo-se à notícia que se inicia com os fatos culminantes, seguido dos fatos

importantes ligados à entrada e pormenores interessantes, finalizando com detalhes dispensáveis, como pode ser observado na Figura 13.

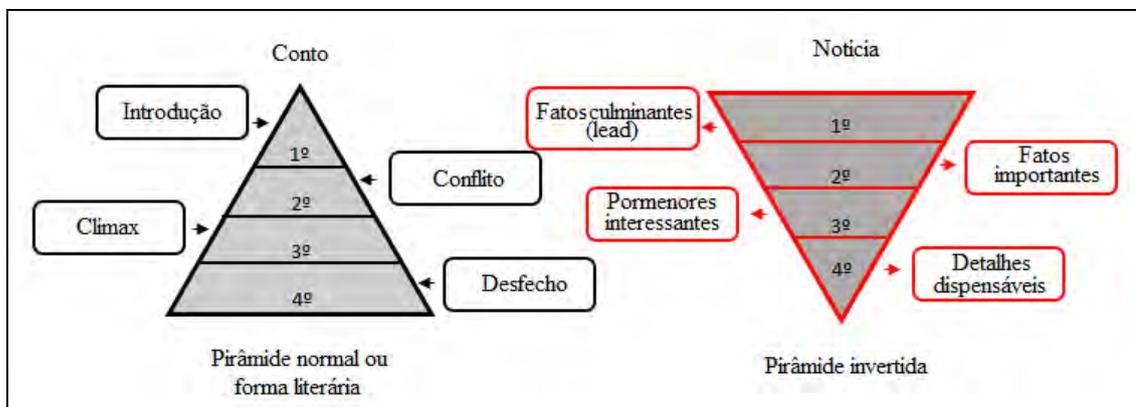


Figura 13. Comparativo da estrutura de diferentes gêneros⁴⁴

O modelo de escrita jornalística apresentado à direita da Figura 13 é chamado de *pirâmide invertida*. Esse estilo redacional conta com a presença de um resumo, localizado preferencialmente no primeiro parágrafo (leade⁴⁵), na tentativa de prender a atenção do leitor (ERBOLATO, 1994), ou seja, “aparecerá primeiro aquilo que pode ser avaliado pelos leitores como mais inusitado, impressionante ou importante”. (GUEDES, 2016, p. 33)

Guedes (2016) optou por chamar o *lead* de Erbolato (1994) de *lide*, o que tem sido uma tendência em estudos mais atuais relacionados aos gêneros textuais jornalísticos. A autora apresenta um estudo contrastivo interessante entre os gêneros estruturados de forma natural e os de forma invertida.

A pirâmide natural abarca as fases da narrativa, enquanto a pirâmide invertida apresenta primeiramente as informações mais importantes no lide, tentando responder ao sexteto de perguntas⁴⁶[...]; em seguida, parte para o sublide que vai adicionar informações complementares ao lide e por fim, o final, encerrando a narrativa. (GUEDES, 2016, p. 33)

A inserção do gênero notícia na atividade 3 busca partir da objetividade natural da notícia para estimular a construção de possíveis conflitos para o desfecho que foi apresentado.

⁴⁴ Fonte: Elaborado para esta pesquisa. A elaboração foi baseada nos estudos de Erbolato (1994, p. 60), Gotlib (1985, p. 94) e trata-se de uma adaptação do esquema elaborado por Guedes (2016, p. 33).

⁴⁵ O lead é a abertura da matéria (também chamado de *lide*). Nos textos noticiosos, deve incluir, em duas ou três frases, as informações essenciais que transmitam ao leitor um resumo completo do fato. (MARTINS FILHO, 1997, p.154)

⁴⁶ As perguntas são: Quem?; Quê?; Quando?; Onde?; Como?; Por quê? (ERBOLATO, 1994)

A notícia costuma apresentar o desfecho dos acontecimentos logo no início da esquematização das ideias. Selecionou-se uma notícia que abordasse a questão problemática da violência contra a mulher, sendo assim a turma continuou a debater a mesma temática e aprimorou a habilidade de identificar o conflito gerador.

12/08/2016 17h34 - Atualizado em 12/08/2016 17h34

Mulher morre esfaqueada em Belo Horizonte; ex é suspeito

De acordo com a PM, outras duas pessoas também foram feridas. Após o crime, homem conseguiu fugir.

Do G1 MG

Uma mulher, de 32 anos, morreu, na tarde desta sexta-feira (12), após ser esfaqueada na Região Noroeste de Belo Horizonte. De acordo com a Polícia Militar (PM), o ex-companheiro é o suspeito do crime.

Segundo a corporação, o homem invadiu a casa da vítima, localizada no bairro Santo André. Além da mulher, uma idosa, de 72 anos, e um adolescente, de 16, foram feridos por golpes de faca.

De acordo com a PM, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) foi acionado. A equipe de resgate tentou reanimar a mulher, mas ela não resistiu e morreu no local. A idosa e o jovem foram socorridos e levados para o Hospital de Pronto-Socorro João XXIII.

Após o crime, o homem conseguiu fugir.

Figura 14. Exemplo de notícia

Outra preocupação na hora da escolha foi a de obter uma notícia que ainda não revelasse todos os fatos culminantes e interessantes, favorecendo a criatividade e o pensamento criativo para a construção do conflito. A professora pesquisadora leu a notícia para a turma e problematizou um debate acerca dos direitos humanos. Lembrou-os de que as respostas da atividade 1 revelaram que muitos alunos reduziram o papel da mulher a ser mãe e a redentora da educação.

Após esse debate, foi proposto que cada aluno pensasse em um possível conflito para o desfecho apresentado na notícia e escrevesse em uma folha xerografada utilizada para essa finalidade (*vide* Apêndice F). Não foi cobrada dos alunos a objetividade do gênero jornalístico notícia, já que o gênero trabalhado efetivamente na mediação pedagógica foi o conto. A

notícia *Mulher esfaqueada em Belo Horizonte; o ex é suspeito* serviu como uma motivação para a produção textual e buscou inserir os dois gêneros em um *contínuo* que possibilita, de um lado, a percepção do uso de mais objetividade e, de outro, de menos objetividade.

Foram obtidas produções que se aproximavam mais da objetividade e outras que ficaram mais distantes, sendo essa percepção importante para não polarizar os dois gêneros e sim os enquadrar em diferentes níveis de produção⁴⁸.

Mesmo sem exigir mais ou menos objetividade ficou clara, em algumas produções, uma mesclagem entre os dois tipos de gêneros. Isso não prejudicou de forma alguma a produção do conflito, já que, nesse momento, ainda não foram apresentados os marcadores adversativos e temporais, sendo cobrados apenas aspectos relacionados ao conteúdo. O esperado era que os alunos inserissem um fato que configurasse um desequilíbrio que teoricamente proporcionou o desfecho.

O exemplo a seguir ilustra bem a mesclagem citada anteriormente. O aluno preferiu iniciar de modo menos objetivo e continuou com mais objetividade. Se fosse inserida no contínuo de objetividade acima apresentado, o texto a seguir estaria localizado entre uma e outra extremidade.

DCG - Quando ele chegou em casa, viu a sua mulher traindo com o amigo. O amante conseguiu fugir. Revoltado, o marido matou sua mulher. A idosa e a adolescente ficaram feridos por estarem na casa.

O início da produção textual do aluno DCG apresenta um trecho que se aproxima da estrutura do conto com a presença de um possível conflito para o desfecho apresentado. Nota-se a presença do marcador temporal *quando*, assinalando a quebra do equilíbrio imaginado pelo autor. Os períodos seguintes são mais objetivos, seguindo, talvez, a linguagem apresentada na notícia. O texto é narrativo, mas com momentos mais objetivos que outros, sendo interessante situar produções textuais como essa em um contínuo. Outro exemplo traz a produção do conflito de modo mais objetivo, que apresenta de forma clara o conflito gerador. O aluno em questão optou por manter a objetividade, aproximando-se mais para a direita do contínuo, ou seja, mais similar à notícia.

⁴⁸Erbolato (1994) apresenta um estudo histórico do gênero textual notícia. Relata que, há algumas décadas, as notícias eram apresentadas com uma pequena entrada, que comentava o ocorrido, com frases estereotipadas e que visavam atingir o leitor. Tais narrativas eram menos objetivas e faziam uso de modalizadores que aproximavam a notícia do conto.

MLC - A mulher estava tendo caso com outro homem. Seu ex-marido descobriu e revoltado a matou.

Os períodos são simples e precisos. Não houve a utilização de marcadores temporais ou adversativos, distanciando-se da estrutura do conto. Todavia, não há dificuldade de reconhecer que o trecho *A mulher estava tendo caso com outro homem* assinala o possível desequilíbrio para a culminância do desfecho.

Percebeu-se que tais ocorrências não impediram a produção do conflito, apenas serviram para criar uma ambientação para a construção. O aspecto analisado pautava-se na produção do conteúdo, não sendo exigida a utilização de características de um determinado gênero textual.

A presença de marcadores adversativos e temporais ocorreu em outras produções, como pode ser observado no Quadro 6, a seguir, que repertoria os conflitos elaborados pelos alunos. Destaca-se que foram listados somente os conflitos, sendo retirados os outros elementos da narrativa, tais como o clímax e o desfecho.

Quadro 6A. Possíveis conflitos geradores para o desfecho apresentado

| Estudante | Resposta individual |
|-----------|--|
| DCG | Quando ele chegou em casa, viu a sua mulher traindo com o amigo. [...] |
| DSG | Ela tinha se separado dele e ele com ciúme doentio, viu que ela estava com outro namorado. [...] |
| EGCF | De repente, começaram a discutir e o homem ficou mais revoltado. [...] |
| EGCS | De repente, o marido chegou do trabalho e pegou sua ex-mulher na cama com outro que era seu amigo. [...] |
| DVA | De repente, o homem viu a mulher conversando com um outro homem e ficou com muito ciúme. [...] |
| CGS | Numa sexta-feira, o homem sentiu inveja de sua mulher e sua vida. [...] |
| RSE | Ele viu a mulher saindo com outro homem. [...] |
| GMS | Ficou revoltado por ela ter se separado dele. [...] |
| MVE | Quando ele chegou, viu a esposa com outro homem.[...] |

Quadro 6B. Possíveis conflitos geradores para o desfecho apresentado

| | |
|-----|---|
| NRS | Quando ele chegou, viu que sua mulher estava o traindo com um adolescente. [...] |
| GFS | O homem suspeitou que a mulher estava traindo ele. [...] |
| ALV | De repente, ele desconfiou que sua mulher poderia estar lhe traindo. [...] |
| MPB | Quando chegou em casa, viu sua mulher com outro homem. [...] |
| MLC | Porém a sua ex-mulher estava tendo um caso com outro homem. [...] |
| PSD | Ele tinha visto a mulher com outro cara. [...] |
| LPS | Quando o marido saiu para trabalhar, a mulher ligou para o amante e pediu para ele ir na casa dela. [...] |
| ASP | E então ele desconfiou que a mulher estava traindo ele com outro. [...] |
| LGS | Sua mulher antes de ser morta, traía seu marido com o pai do menino de 16 anos. [...] |
| CRA | Quando ele chegou, viu um homem conversando com ela e sentiu ciúme. [...] |
| RSM | Sua ex-mulher foi em um lugar com sua amiga e o ex-marido desconfiou e seguiu as duas. [...] |
| NMS | Ele estava tendo um caso com outro homem. [...] |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Analisando os conteúdos dos conflitos produzidos pelos alunos, percebe-se que a mulher foi a protagonista do conflito traindo ou insinuando uma traição em 14 das 21 produções produzidas. Em 6, o ex-marido foi o único responsável, com motivos relacionados a ciúmes, à possessividade, à inveja ou à traição. Somente uma das análises coloca o ex-marido e a mulher em uma situação de discussão mútua, não atribuindo protagonismo a nenhum dos dois envolvidos.

Retomando a análise linguística das produções dos alunos, nota-se que naturalmente os alunos iniciaram o conflito com um marcador temporal. A mudança na narrativa ocorreu na sequência cronológica dos acontecimentos e para isso foram utilizadas expressões temporais como *quando* (6 ocorrências), *de repente* (4 ocorrências), *numa sexta-feira* (1 ocorrência) e *então* (1 ocorrência).

A presença do uso desses marcadores nas produções dos alunos justifica um dos objetivos específicos desta pesquisa que é utilizar marcadores de tempo, como os advérbios circunstanciais temporais, e as conjunções adversativas para identificar o conflito gerador. Entende-se que esses vocábulos modificam a situação dita anteriormente, alterando o rumo da narrativa e contribuindo para reconhecimento do novo curso da ação.

O resultado mais importante constatado com a aplicação da atividade 3 é que os alunos não apresentaram dificuldade alguma em produzir o conflito, só se confundiram, em alguns momentos, com a identificação da mulher como ex-mulher do suspeito do crime. Tal confusão é plenamente aceitável, pois, na maioria dos casos de violência doméstica, o homem não aceita a separação.

A atividade 3 contribuiu para a identificação do conflito gerador, fixando e esclarecendo qual o conteúdo deve estar presente nesse momento da narrativa. Constatou-se que não há problema para produzir o *conflito*, mas, como ficou claro na atividade diagnóstica, há dificuldade de identificá-lo quando inserido na narrativa. Com o objetivo de aprimorar a habilidade de identificação, serão propostas mais atividades que serão descritas nas próximas seções.

3.2.2.4 Descrição e análise da atividade 4: Exibição do vídeo *Diga não à violência contra a mulher*

Esta seção irá descrever os objetivos a serem alcançados, as atividades propostas e a análise dos resultados coletados. Por conta da problemática que envolve os assuntos relacionados ao papel da mulher na sociedade, foi imprescindível a elaboração de uma atividade que buscasse manter os alunos envolvidos com o tema e promover maiores reflexões acerca do assunto, já que as respostas obtidas revelam que a mulher teve sua importância reconhecida apenas na reprodução e na educação dos filhos, considerada um complemento do homem, julgada como sexo frágil e marginalizada por alguns alunos.

Optou-se por exibir o vídeo *Diga não à violência contra a mulher* para manter o interesse e provocar a reflexão sobre a temática, a fim de alterar a forma como alguns alunos(as) percebem a mulher na sociedade. O enredo do vídeo foi aproveitado para reforçar a ideia de que conflito gerador é o elemento estruturador da narrativa, já que os desfechos apresentados no vídeo só foram possíveis, pois houve a existência, em algum momento, de um conflito gerador para o ocorrido.

O vídeo *Diga não à violência contra a mulher* traz o depoimento de algumas mulheres vítimas de violência doméstica. São apresentadas pequenas narrativas que contam a trajetória de cada uma delas. Comparando o conteúdo do vídeo com o da notícia trabalhada na atividade 3, percebe-se que os finais foram diferentes. Todas tiveram a oportunidade de buscar seus direitos, encararam os desafios e obtiveram desfechos positivos.

A utilização de vídeos como forma de aprendizagem objetiva atingir mais sentidos que a mensagem escrita, mobilizando a audição e a visão do espectador. (ERBOLATO, 1984) Percebeu-se que os alunos ficaram atentos ao conteúdo exibido por vezes perplexos e/ou emocionados. O uso dos recursos midiáticos, em especial o vídeo, possibilita o despertar da criatividade, à medida que estimula a construção de aprendizados múltiplos por meio de diferentes linguagens. Morán (1995) afirma que vídeo pode ser usado em sala de aula como um instrumento de leitura crítica da mídia. Assevera ainda que sua incorporação ao ensino auxilia na formação de alunos mais conscientes.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (MORÁN, 1995, p.28)

Após a exibição do vídeo, foi aberto o espaço para o diálogo. Inicialmente, todos preferiram ficar em silêncio, mas aos poucos foram expressando as suas opiniões. A professora pesquisadora preocupou-se em não ser a primeira a se expressar, principalmente por essa matéria ser considerada controversa naquele ambiente, buscou-se não monopolizar a discussão. O posicionamento da professora foi compartilhado depois que alunos deram suas visões pessoais. Foram trabalhados dois planos: o ideal e o real, ou seja, o que deveria ser (modelo ideal) e o que costuma ser (modelo real).

Para fins de registro, foram entregues aos alunos folhas xerografadas (*vide* Apêndice G) nas quais estavam presentes duas perguntas e a produção de uma frase-síntese, que visou sintetizar o significado que o vídeo transmitiu aos alunos. Essas ações buscaram mensurar o interesse e o conhecimento adquirido dos alunos sobre a temática trabalhada. Participaram dessa atividade 25 alunos e o percentual de suas respostas serão exibidas no Quadro 7.

Quadro 7. Percentual de respostas às perguntas propostas

| Perguntas | Percentual de respostas | |
|--|-------------------------|---------|
| Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? | 88% SIM | 12% NÃO |
| Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens? | 64% SIM | 36% NÃO |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Percebe-se que as respostas dos alunos revelam que a agressão às mulheres é comum em seu cotidiano, totalizando 88% das respostas. Isso pode justificar a postura da maioria dos alunos ao produzirem seus conflitos e posicionarem diante das respostas. Outro dado importante é que mais da metade de dos alunos, 64%, reconhecem que as mulheres têm, atualmente, os mesmos direitos que os homens. Alguns tiveram dificuldade em responder a essa pergunta, já que têm consciência de que as mulheres possuem os mesmos direitos e que estes não são respeitados.

A última questão presente na folha xerografada pedia que os alunos elaborassem uma frase-síntese⁴⁹ que resumisse o que entenderam do vídeo. Os estudantes dessa faixa etária acreditam que qualquer resumo deve consistir em alguma repetição do texto. A utilização do vídeo os forçou a demonstrarem as suas ideias fazendo uso de “análises, exemplos, comparações e todo argumento inteligente que a imaginação e a cultura lhe proporcionam no momento”. (SIMÕES, 1969, p. 33)

Apesar de parecer uma tarefa simples, o ato de sintetizar algo envolve diferentes etapas: leitura e compreensão do texto; seleção das ideias principais e formação da frase-síntese. Simões (1969) afirma que os jovens supõem que um pensamento estará mais claramente expresso, quanto maior for o número de palavras empregado para tal. Essa parte da atividade 4 desafia-os a sintetizar suas ideias em consonância às do texto com poucas palavras, exigindo o domínio do vocabulário e a capacidade de reflexão. O Quadro 8 traz as respostas dos alunos ao vídeo que foi exibido.

⁴⁹Arrolamento das principais ideias do texto de modo conciso e claro, uma frase que envolva e que se constituirá, portanto, na síntese do texto. (SIMÕES, 1969)

Quadro 8. Frases-síntese produzidas na atividade 4

| Alunos | Frases-síntese |
|--------|--|
| MPB | “O homem tem que tomar jeito e parar de bater em mulheres.” |
| GFS | “A mulher apanha muito.” |
| LGS | “O homem é muito agressivo.” |
| NMS | “As mulheres podem ser independentes.” |
| KMA | “Os homens acham que são superiores às mulheres e batem nelas por ciúmes.” |
| GMS | “Que os homens tem que respeitar as mulheres.” |
| ALV | “As mulheres deviam ter mais direitos que o homem.” |
| DES | “O homem tem que ser mais legal com as mulheres.” |
| MVE | “Que as mulheres têm os mesmos direitos que os homens e que violência não é resposta.” |
| DCG | “Que mulher não precisa de homem para ser feliz.” |
| EGCS | “A mulher tem que se valorizar.” |
| NRS | “As mulheres sempre são erradas.” |
| CRA | “Os maridos tem problemas e descontam na mulher.” |
| CGS | “Entendi que a mulher e o homem tem que ter o mesmo direito e respeito.” |
| DSG | “Eu acho que o homem tem que se pôr no seu lugar e não bater na mulher.” |
| MLC | “As mulheres têm o mesmo direito que o homem, por que todos somos iguais e os homens não devem bater na mulher!” |
| CFS | “Entendi que nenhuma mulher deve ser agredida pelo homem.” |
| ASP | “Eu entendo que ela sofria agressão verbal ou não e tinha medo de denunciar.” |
| LMA | “Eu entendi que as mulheres sofrem e poucas vezes foram ouvidas, porque tinham medo.” |
| PSD | “O homem tem que ser menos agressivo e a mulher tem que denunciar os homens.” |
| RSE | “Que o homem batia nelas e depois denunciaram.” |
| RSM | “Eu entendi que o homem não merece ser marido.” |
| DVA | “Os homens tem que entender que as mulheres tem o mesmo direito que eles.” |
| LPS | “Eu entendi que todos os direitos que o homem tem a mulher também tem.” |
| RSO | “Independente do homem ou da mulher estiver com ciúmes, ninguém deve machucar ninguém.” |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Durante a produção das frases-síntese, verificou-se certa dificuldade, por parte dos alunos, para exprimir os seus pensamentos de forma concisa e captar a essência do que leram. Esse pequeno exercício de síntese destacou que, para alguns alunos, esse tipo de trabalho era inédito e apresentaram grandes dificuldades de produção. Por fim, conseguiram realizar a atividade como pôde ser observado no Quadro 8.

Analisando as respostas, pode-se perceber que quando eles ouviram das próprias mulheres os relatos, as palavras da professora pesquisadora fizeram mais sentido. Alguns queriam mudar as respostas das atividades anteriores. Como já foi apresentado, o objetivo dessa atividade foi manter os alunos envolvidos na temática e garantir uma boa participação nas próximas atividades.

A exposição a diferentes suportes e materiais, contribuiu diretamente para a ampliação da visão de mundo dos alunos e, conseqüentemente, seu repertório linguístico. O que ficou claro nessa atividade foi a dificuldade de síntese por grande parte dos alunos, ocorrência que pode ser estudada em estudos posteriores.

Aprofundada a temática escolhida para esta mediação pedagógica, a professora pesquisadora pôde continuar com o aprimoramento da habilidade *Identificar o conflito gerador* e na próxima seção será apresentada uma atividade com o conto *A moça tecelã*, já mencionado nesta pesquisa.

3.2.2.5 Descrição e análise da atividade 5: Leitura do conto *A moça tecelã*

A atividade 5 apoiou-se em nas estratégias de leitura propostas por Kleiman (2000) e Solé (1998) para garantir o aprimoramento da habilidade de identificação o conflito gerador. Os objetivos a serem alcançados nesta etapa buscaram levar os alunos a conhecer o gênero textual conto, suas partes constitutivas e aplicar estratégias de leitura. Para tanto, foi realizada a leitura oral do conto *A moça tecelã*, esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário, aula expositiva sobre os elementos constitutivos do conto: introdução, conflito gerador, clímax e desfecho, anotação dessas informações no caderno e explicação oral das partes do texto.

A escolha desse texto também teve a intenção de complementar o debate realizado na atividade 4 com a apresentação do vídeo *Diga não à violência contra a mulher*. O conto *A Moça Tecelã* relata a trajetória de uma personagem que, mesmo depois de aceitar a dominação do marido, consegue livrar-se de seu dominador, transmitindo ideia de que há possibilidade de mudança para tal situação.

Antes da descrição da atividade, faz-se necessário um maior aprofundamento das estratégias de pré-leitura descritas por Kleiman (2000) e Solé (1998). Essas estratégias objetivam despertar o interesse do aluno por meio de atividades de antecipação da leitura com a análise da capa, título, subtítulo, sinopse, verificação do conhecimento prévio sobre o assunto e ainda expectativas relacionadas ao suporte, à formatação do gênero, ao autor ou instituição responsável pela publicação. Solé (1998) destaca a importância do trabalho de antecipação: “A leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à compreensão do texto”. (SOLE, 1998, p. 172) Explorar essas possibilidades previamente levantadas pelos alunos, objetiva, ao final da atividade, a verificação da existência de relação objetiva ou subjetiva das respostas obtidas com os dados reais da obra. Isabel Solé (1998) afirma que:

[...] atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. (SOLE, 1998, p. 173)

Kleiman (2000) relata, inclusive, acerca da relevância das vivências e dos conhecimentos prévios do leitor. Esse repertório de experiências permite ao leitor fazer previsões e inferências sobre o texto, embasando-se em sua experiência sociocultural e em seu conhecimento de mundo. Essa atmosfera gerada no contato entre textos, pessoas e ideologias resulta no real significado da leitura que pode definir-se como espaço de manifestação da própria linguagem. A antecipação também é considerada por Kleiman como uma das estratégias para garantir a compreensão do texto e a relaciona uma estratégia cognitiva que se baseia em diversos elementos textuais. A autora ainda valoriza os elementos paratextuais ao afirmar que

[...] leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 1989, p. 27)

No trabalho desenvolvido na atividade 5 com o conto *A moça tecelã*, optou-se por seguir um roteiro de cinco perguntas referentes aos aspectos a serem trabalhados. A primeira questão contemplava a observação e resgate dos elementos gráficos presentes na capa. Os alunos comentaram que a capa parecia um tecido bordado e contava com a imagem, também

bordada, de uma menina. Uns identificaram que ela estava bordando e outros se equivocaram, achando que a menina estava em uma cadeira de rodas.

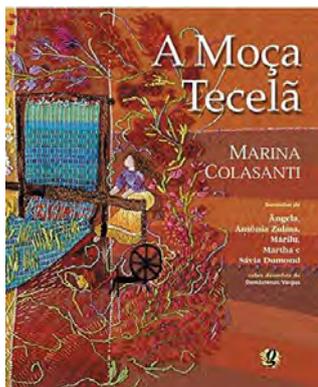


Figura 15. Capa do livro *A moça tecelã*

Para resolver o impasse na leitura das imagens da capa, foi apresentada a segunda questão que buscava observar a relação entre as imagens e o título, e à pergunta. *A imagem da menina/mulher cercada de linhas e bordados possui qual relação com o título?* A segunda pergunta resolveu o impasse da decodificação da imagem, já que ao associar o texto verbal com o não verbal, ficou claro para os alunos que se tratava de mulher costurando em um tear/máquina de costura. A utilização de conhecimentos prévios e das associações imagéticas presentes na capa contribuíram para ampliar o interesse dos alunos pela leitura.

Na terceira questão, na qual lhes foi perguntado: *Ao folhearmos o livro, observamos páginas muito coloridas e parecidas entre si. Esses elementos nos remetem a que atividade?* alguns alunos responderam que lembravam a costura, linhas, bordados e que os desenhos foram feitos à mão e depois colocados no livro. A aluna NRS pediu para passar a mão nas páginas para ver se os bordados eram reais ou eram impressos. Nesse momento, foi discutida a importância das imagens para a compreensão do texto, já que muitos alunos nunca tinham ouvido o vocábulo *tecelã*. Normalmente, é utilizada a expressão *costureira* para qualquer ação que envolva linhas, agulhas e tecidos. Essa etapa de antecipação da leitura foi fundamental para a ampliação do vocabulário e contribuiu para a compreensão da totalidade do conto.

Na quarta questão apresentada, os alunos foram conduzidos a levantar hipóteses sobre o texto. Foi-lhes perguntado se tinham alguma ideia do que seria tratado no conto, com base, apenas, no título e nas imagens. Das hipóteses levantadas, surgiram as respostas que afirmaram ter havido algo triste com a mulher ou que ela poderia ter perdido algo. Foi dito,

também, que a mulher foi traída pelo marido, talvez em associação com a notícia apresentada na atividade 2. Compreende-se que o levantamento de hipóteses, além de motivar o leitor, resgata questões pertinentes ao cotidiano deles, pois a imagem de uma mulher sozinha foi compreendida como algo triste ou que ela foi abandonada, destacando a questão da dominação masculina representada no texto.

A última questão contemplava a leitura da sinopse do livro presente na contracapa e as impressões primárias do leitor sobre o livro, após lê-las e ter analisado os já referidos aspectos da obra. A sinopse foi apresentada em slide projetado por data show, sendo perguntado aos alunos sobre as impressões tiveram sobre o livro após a leitura. O aluno CRA logo quis saber se o livro seria lido naquele dia, demonstrando real interesse pela leitura. Já a aluna NMS queria saber se havia aquele livro na biblioteca, pois queria emprestado. As outras observações estavam relacionadas ao enredo do livro, com frases que tinham como ideia principal o fato de o conto retratar uma história de amor.

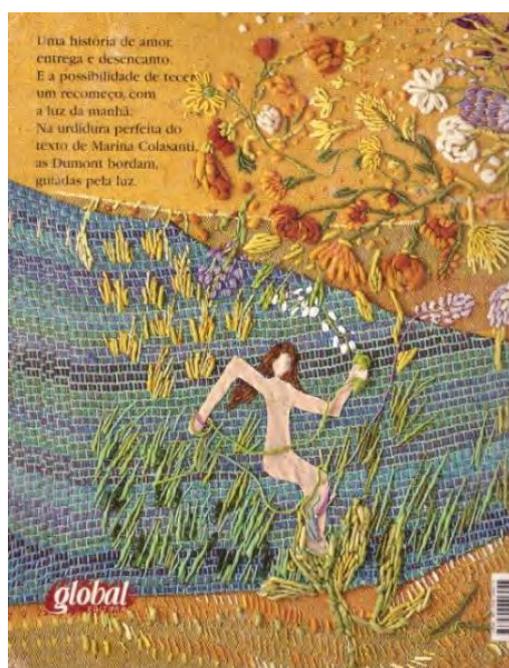


Figura 16. Contracapa do livro *A moça tecelã*

O que se comprova com a antecipação da leitura é que tais estratégias são essenciais no trabalho de mediação, pois o professor, diante a roteirização e o planejamento adequado ao perfil do aluno, assume seu papel de mediador e propicia novas experiências de leitura.

A leitura do conto foi realizada pela professora pesquisadora. Os alunos puderam acompanhar a leitura no datashow que exibia as páginas do livro. Não houve nenhuma interrupção da leitura. Todos os alunos ouviram e acompanharam atentamente o desenrolar da narrativa. As imagens presentes no livro colaboraram para essa atenção focalizada.

Após a leitura, o aluno CRA perguntou se a tecelã tinha poderes mágicos e os próprios alunos responderam afirmativamente, e complementaram que era por isso que ela podia dar vida a tudo que quisesse. Feitos todos os comentários, a professora pesquisadora passou a falar do gênero conto propriamente dito, informando a sua estrutura e os veículos de circulação, tantos orais quanto escritos. Exibiu-se, utilizando o no datashow, o Quadro 9:

Quadro 9. Partes do enredo

| Partes do enredo | |
|--------------------------------|---|
| Sequência de fatos da história | |
| Introdução | Apresentação da personagem e local. Narrativa em equilíbrio. |
| Conflito | Quebra do equilíbrio. Surgimento de um problema. |
| Clímax | Ponto culminante da narrativa, geração de suspense no leitor. |
| Desfecho | Solução do conflito apresentado. |

Fonte: Elaborado para esta pesquisa com base em Gancho (2002) e Gotlib (1985).

Explicou-se aos alunos que o conto lido possui quatro partes denominadas introdução, conflito, clímax e desfecho. Foi proposto que a turma fosse dividida em pequenos grupos para que pudessem explicar cada parte do texto. Para isso, foi distribuída aos alunos uma cópia do texto e formados quatro grupos. Estavam presentes 22 alunos e cada grupo ficou com uma média de 5 componentes.

A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se o sol tivesse vindo atrás das montanhas da noite. E logo sentava-se ao tear. (...)

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

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

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

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

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe davam companhia. E aos poucos, seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta.

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

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

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

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

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. — Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer a resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. À noite cala lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar a dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira. Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto de mais alta torre.

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

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

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

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

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

A noite acabava quando o marido astranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu. Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha d'ara. E foi passando-a devagar entre os fios, deixando traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

(Disponível em: <http://www.ecimodadiletra.com.br/e-einhasda/moz/1423748/>.)



Figura 17. Conto *A Moça Tecelã*

Os integrantes de cada agrupamento elegeram um aluno que ficou responsável por expressar a opinião dos demais. Orientou-se que cada grupo escrevesse em uma folha xerografada (*vide* Apêndice I) o que seria lido pelo aluno escolhido. Tal orientação teve duplo objetivo: auxiliar os alunos na concretização das ideias e facilitar a coleta das informações para posterior análise. As partes do enredo e os grupos foram escolhidos aleatoriamente sem ter sido realizada nenhuma estratégia especial para a divisão. Os relatos podem ser analisados no quadro a seguir.

Quadro 10. Explicação de cada parte do conto *A moça tecelã*

| Grupo/Parte do enredo | Explicações |
|-----------------------|--|
| Grupo 1: Introdução | <i>“Tudo estava calmo e tranquilo na vida da mulher da história. Ela estava um pouco feliz.”</i> |
| Grupo 2: Conflito | <i>“Ela queria um marido e costurou ele e ele viveu.”</i> |
| Grupo 3: Clímax | <i>“A moça desfez o marido e tudo de bom que ela tinha feito.”</i> |
| Grupo 4: Desfecho | <i>“Ela ficou sozinha de novo e feliz.”</i> |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Percebeu-se, novamente, a dificuldade dos alunos para sintetizarem as ideias. Muitos começaram a copiar os trechos da história, mas foram orientados pela professora pesquisadora a responderem com as próprias palavras, montando uma frase representativa para aquela parte do conto.

Analisando as respostas dadas, nota-se que todos os grupos conseguiram realizar a atividade e produzir frases condizentes com o conto lido. Há desvios ortográficos nos textos criados pelos grupos. Nesse momento, optou-se por não realizar nenhuma atividade de reescrita, já que o texto fora produzido em grupo e lido em voz alta para turma.

Percebeu-se que as estratégias de antecipação de leitura descritas por Kleiman (2000) e Solé (1998) facilitaram a compreensão das partes constitutivas do conto apresentado. Quando os leitores compreendem profundamente a narrativa, há maior facilidade na identificação do conflito gerador e conseqüentemente das outras partes do conto, sendo assim, observou-se que, após se trabalhar a interpretação do texto, os conhecimentos acerca da estrutura da narrativa foram compreendidos com mais facilidade.

3.2.2.6 Descrição e análise da atividade 6: Produção de conflito gerador do conto *A moça tecelã*

Após a interpretação do conto *A moça tecelã* e aplicação das estratégias de antecipação da leitura (KLEIMAN, 2000; SOLÉ, 1998), solicitou-se aos alunos que produzissem um texto, reescrevendo o conflito gerador. A atividade 6 foi aplicada uma semana depois da atividade 5 e contou com a participação de 21 alunos. A atividade 6 objetivou levar os alunos a identificarem os elementos da narrativa, reconhecerem o conflito gerador como elemento

estruturador do conto e reelaborarem o conflito apresentado no conto *A moça tecelã*. Para alcançá-los, foram propostas atividades como a releitura individual do conto, identificação do conflito gerador e produção textual para reescrever o conflito gerador do conto *A moça tecelã*.

A atividade de produção textual tem sua importância reconhecida com os estudos realizados por Irlandé Antunes (2003).

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2003, p. 54)

A autora destaca a importância do planejamento da escrita. Para que os alunos tivessem arcabouço vocabular necessário para a construção dos textos, optou-se pela aplicação da atividade 5 que fomentou novas escolhas lexicais e suas implicações semânticas. As folhas xerografadas utilizadas na referida atividade foram novamente entregues aos alunos, que foram orientados a relerem o texto, agora individualmente, e sublinharem o trecho do conflito gerador. Como era esperado, os alunos não se lembravam integralmente das partes da narrativa, já que havia se passado uma semana entre uma atividade e outra. Somente o grupo que ficou responsável pela explicação do conflito, identificou automaticamente a parte solicitada, os demais tiveram de reler o texto para executar o que foi proposto.

Após a identificação da parte do texto solicitada, foi entregue aos alunos uma folha xerografada (*vide* Apêndice J) para a reescrita do conflito gerador, sendo que foram orientados a escreverem com suas próprias palavras e mantendo o sentido original. O objetivo dessa atividade era garantir o aprimoramento na identificação da parte da narrativa em questão e fazê-los se sentirem familiarizados com o tom utilizado pelos autores para marcar esse momento de desequilíbrio da narrativa.

Os PCN (1998) citam a importância das paráfrases e resumos, afirmando que a “elaboração de paráfrases e de resumos permite a criação de boas oportunidades para a discussão a respeito das escolhas lexicais e de suas implicações semântico-discursivas”. (PCN, 1998, p. 85) O documento afirma também que as atividades de produção textual não objetivam estimular o uso de palavras difíceis ou raras, mas de apreciar as escolhas em função da situação interlocutiva e dos efeitos de sentido que se quer produzir.

Os alunos, que não marcaram corretamente o conflito na folha xerografada com o texto de Colasanti, foram orientados a refazerem a leitura e procurarem, de forma mais atenciosa, o conflito gerador. Todos conseguiram localizar no texto o trecho a ser alterado e somente após isso foi dado início à reescrita, que buscou também identificar como e onde os textos poderiam ser modificados. Araújo (2004) ressalta que

[...] atividades de revisão e reescrita de textos implicam não apenas no saber linguístico e textual do aluno, a ampliação de seu repertório e recursos expressivos, mas também o saber - fazer, a ampliação de seus conhecimentos de composição de texto". (ARAÚJO, 2004, p. 96).

O trecho do conto de Colasanti que indica o conflito gerador pode ser observado na passagem “Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.” (COLASANTI, 2004, p. 4). Percebe-se que o conflito inicia com o marcador adversativo *mas*, sendo esta uma prática muito comum entre os contistas no estabelecimento do conflito.

Percebeu-se que autores como Cora Coralina no conto *O lampião da Rua do Fogo*, com o trecho “*Então*, se misturava vinho, conhaque e aniseta; só voltava para casa carregado pelos companheiros, que o entregavam aos cuidados da mulher”; Ruth Rocha no conto *Rubens, o semeador*, com o trecho “*Mas* um dia, minha mãe escolheu um caminho diferente para levar à escola”; Ana Maria Machado no conto *A menina que vivia perdendo*, no trecho “*Mas* o que Lena perdia era muito sério” e Rubem Fonseca no conto *O outro*, com o trecho “*Mas* sempre tinha a impressão de que não havia feito nada de útil”, costumam, assim como Colasanti, iniciar o conflito com um marcador temporal ou adversativo. Sendo comum sua utilização, o uso de marcadores acabou por se repetir nas reescritas dos alunos, que atenderam às expectativas previamente esperadas e podem ser observadas no Quadro 11.

Quadro 11. Reescritas do conflito do conto *A moça tecelã*

| Alunos | Produções textuais |
|--------|---|
| NMS | “Mas tecendo e tecendo, a moça trouxe o tempo em que ela se sentiu entristecida por não ter ninguém e pela primeira vez a moça pensou em como seria bom ter um marido ao seu lado para amar.” |
| EGCS | “De repente ela se sentiu muito sozinha e queria um companheiro.” |
| CRA | “Mas de repente bateu a tristeza de ficar só e pensou como iria ser com um marido em seu lado.” |
| KMA | “Mas de tanto tecer, ela própria fez com que o tempo passasse e se sentiu sozinha e ela pensou em como seria ter um marido.” |
| MLC | “Mas ela costurando se sentiu só e sentiu pela primeira vez o desejo de ter um marido.” |
| GFS | “Mas tecendo ela se sentiu sozinha e pensou que seria bom ter um marido.” |
| MVE | “Mas enquanto tecia, ela se sentiu muito só e logo pensou em ter um marido para lhe fazer companhia.” |
| PSD | “Então, enquanto ela costurava e costurava, sentiu-se sozinha parou e pensou que seria bom ter um marido.” |
| ASP | “Então costurando e costurando ela em si mesma trouxe o tempo que lhe sentindo só, parou para pensar em como podia ter um companheiro ao seu lado em todo momento.” |
| MPB | “De repente, ela se sentiu sozinha. Então, apareceu um homem colocou a mão na maçaneta e entrou e ela não se sentiu mais sozinha.” |
| NRS | “De repente ela pensou que um homem em sua vida, talvez seria mais feliz. Essa foi a pior coisa que ela fez.” |
| DCG | “Chegou ao tempo que se sentiu muito sozinha e pela primeira vez parou para pensar como seria ter um esposo no seu lar e ao seu lado.” |
| DVA | “De repente, ela mesma trouxe o tempo e se sentiu sozinha, por pelo menos uma vez na vida pensou em ter um marido.” |
| EGCF | “Mas ela queria ter um marido com ela.” |
| RSE | “Mas enquanto tecia, ela própria percebeu que estava muito tempo sozinha e começou a tecer um marido.” |
| LGS | “Quando a moça estava tecendo, ela sentiu-se sozinha, aí pela primeira vez ela teve a ideia de ter um marido ao lado.” |
| DES | “Ela mesma quis não ficar mais sozinha e pela única vez pensou em como é ter um marido para cuidar dela.” |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Importante reiterar que todos os alunos conseguiram identificar o conflito gerador no conto de Colasanti, após as explicações dadas pela professora pesquisadora. O resultado foi

esperado, já que foi realizado o trabalho de mediação e de antecipação da leitura, garantindo a compreensão global das ideias presentes no texto.

Após a análise das produções textuais dos alunos, notou-se que a maioria dos alunos optou por manter o marcador adversativo, totalizando 10 ocorrências. A alta incidência deve-se ao fato de ter sido este marcador utilizado pela autora para iniciar o conflito gerador. Outros entenderam que o conflito pode ter seu desequilíbrio destacado por um marcador temporal, totalizando 4 ocorrências para *de repente*, 2 ocorrências para *então* e 2 ocorrências para o vocábulo *quando*. Apenas três alunos (DCG, DES e CCP) não utilizaram nenhum dos marcadores comumente utilizados no início do conflito. Isso não prejudicou a produção, já que não é regra que tais vocábulos estejam necessariamente introduzindo o conflito gerador.

A dificuldade dos alunos restringiu-se à reescrita do conflito, fazendo com que muitos optassem pela repetição de boa parte do texto. Alguns alunos optaram por suprimir trechos ou realizar paráfrases. O importante foi que eles conseguiram captar o tom utilizado pela autora e reescreveram o conflito de modo que o conteúdo encaixasse ao conto original.

Esperou-se que essa apropriação auxiliasse os alunos nas próximas atividades. Vale destacar também que a reescrita faz parte do processo de escrita, sendo esta uma prática trabalhosa, mas essencial para o ensino da produção textual, e nesse caso, foi utilizada para auxiliar na compreensão das partes do enredo. Pode-se afirmar que escrever é um exercício que só se aprimora com prática constante atrelada indissociavelmente à prática da leitura. Ler o texto e depois reescrevê-lo colaborou decisivamente para a sensibilidade frente às adaptações cabíveis, já que é pela leitura que os alunos assimilaram as estruturas próprias da língua escrita e do conflito gerador.

Como já dito anteriormente nesta seção, a aplicação da atividade buscou garantir o aprimoramento na identificação do conflito gerador e fazendo os alunos sentirem-se familiarizados com o tom utilizado pela autora para assinalar o momento de desequilíbrio da narrativa. Apesar de a habilidade a ser aprimorada durante a aplicação das atividades desta mediação ser relacionada diretamente à leitura, houve a necessidade de apoiar esse aprimoramento em uma produção escrita. Nota-se que os alunos pertencentes à faixa etária do segundo segmento do Ensino Fundamental, ainda necessitam da materialidade e a concretude da escrita para apoiarem sua aprendizagem.

Garcez (2016) postula que é importante transmitir conhecimentos por meio da escrita, já que na comunicação oral os indivíduos apoiam-se no contexto e na comunicação escrita, devendo-se sempre seguir certas especificidades e exigências.

[...] Tratamos de forma diferente a sintaxe, o vocabulário e a própria organização do discurso. É pela convivência com textos escritos de diversos gêneros que vamos incorporando às nossas habilidades um efetivo conhecimento da escrita. (GARCEZ, 2001, p. 6-7)

De acordo com a autora, escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida e não um dom que poucas pessoas têm, sendo este um ato que exige empenho e trabalho e não um fenômeno espontâneo. A atenção e o tempo dispensado à produção textual foi fundamental, visto que os indivíduos vivem e convivem fazendo uso de textos orais e escritos. Garantir a ampliação dessa competência linguística é também assegurar o exercício da cidadania.

3.2.2.7 Descrição e análise da atividade 7: Apresentação das conjunções adversativas e dos marcadores temporais

Após a aplicação das atividades anteriores, percebeu-se que o uso das conjunções adversativas, dos advérbios e das locuções adverbiais surgiram de forma natural no estudo e na construção de conflitos geradores. Para que o assunto seja aprofundado e se torne um meio concreto de identificação do conflito gerador, optou-se pela elaboração de uma atividade que focasse especificamente nesse assunto. Como a atividade 7 foi mais extensa, dividiu-se a carga horária em três momentos distintos. A quantidade de alunos participantes será indicada no início de cada etapa.

Os objetivos da atividade 7 pautaram-se na necessidade de o aluno reconhecer e compreender a funcionalidade das conjunções e marcadores temporais e sua importância na estruturação do conto. Para tal, foram aplicadas atividades voltadas à apresentação das conjunções e marcadores temporais, por meio de quadros expositivos das adversativas e dos advérbios e locuções adverbiais comumente utilizados no início do conflito gerador.

Optou-se, também, pela leitura coletiva dos contos *Onde os oceanos se encontram* (marcador temporal) e *Rosto atrás do rosto* (conjunção adversativa), ambos de Marina Colasanti. Após a leitura, realizou-se uma análise das personagens femininas e a identificação dos conflitos geradores a partir dos marcadores conjuntivos e temporais. Para finalizar, propôs-se a realização de exercício com conjunções e marcadores temporais.

A aplicação desta etapa da atividade 7 contou com a participação de 15 alunos. A professora pesquisadora exibiu o Quadro 12 com as conjunções coordenativas no datashow e apresentou as palavras que costumam introduzir o conflito gerador.

Quadro 12. Conjunções coordenativas adversativas

| Conjunções Coordenativas | |
|--|---|
| <p>Adversativas (indicam oposição; assinalam um desequilíbrio das ideias)</p> | <p>MAS PORÉM CONTUDO TODAVIA ENTRETANTO</p> |

Fonte: Baseado na obra de Macedo (1991)

Elegeram-se, somente, as conjunções adversativas *mas*, *porém*, *contudo*, *todavia* e *entretanto*, pois são as mais utilizadas ou que costumam aparecer introduzindo um conflito gerador. Explicou-se aos alunos que tais palavras possuem uma carga significativa que remete a uma oposição de ideias, utilizando exemplos colhidos da obra de Macedo (1991).

Estudei muito (+), [mas] não aprendi.(-)

Fiz o possível e impossível (+), [mas] nada consegui. (-)

O dia está lindo (+), [mas] não vou sair de casa. (-)

Foram apresentados aos alunos outros exemplos confrontantes aos anteriores, para que possam realmente perceber o desequilíbrio causado pela conjunção adversativa nas frases.

Não presto (-), [mas] eu te amo. (+)

Realmente ela matou (-), [mas] foi por amor. (+)

Estudei muito (-), [mas] aprendi tudo. (+)

Os símbolos (+) e (-) indicam, respectivamente, sentido positivo e sentido negativo de seu conteúdo semântico. Macedo (1999) afirma que ao contrastar (+) e (-) percebe-se a impossibilidade de obter-se uma soma, como no caso do uso das aditivas, inferindo-se que a conjunção adversativa é a conjunção da subtração, ou como costumeiramente se usa, a conjunção da oposição.

Nessa posição putativa do falante é que vai ocorrer a opção entre um *e* e um *mas*. Na sua cosmovisão, o falante vai colocando na frase o seu sentimento do mundo, achando tais coisas como positivas e outras como negativas. É claro que algumas há unanimidade coletiva. (MACEDO, 1999, p. 309)

Os alunos compreenderam o papel desempenhado pelas conjunções adversativas na alteração na progressão do enredo. A professora pesquisadora focou sua explicação para a característica de oposição das adversativas, comparando-as com o desequilíbrio causado pela introdução do conflito da narrativa.

Passou-se para a exibição do quadro com os advérbios e conjunções coordenativas. Esse conteúdo, por ser mais familiar aos alunos, apresentou menor dificuldade de compreensão.

Quadro 13. Advérbios e locuções adverbiais

| Advérbios e locuções adverbiais | |
|---|---|
| <p>Tempo (apresenta uma especificação temporal de uma ação, um processo, um estado, um fenômeno)</p> | <p>HOJE SEMPRE NUNCA CEDO À TARDE DE MANHÃ ÀS VEZES DE REPENTE QUANDO</p> |

Fonte: Baseado na obra de Macedo (1991)

Iniciou-se a explicação com a definição de advérbio de Macedo (1991) que propõe que os advérbios são palavras que modificam qualquer outra, intensificando ou acrescentando uma circunstância. A professora pesquisadora centrou sua explicação na função *modificadora* do advérbio, comparando-o com o contraste semântico existente entre a introdução e o conflito gerador das narrativas estudadas até ali.

Informou-se aos alunos que os advérbios e as locuções de tempo pertencem ao grupo dos advérbios circunstanciais, especificam quando algo aconteceu, acontece ou acontecerá.

No enredo, percebe-se que esses marcadores temporais buscam destacar a mudança de uma situação, sendo também utilizados para direcionar os alunos ao aprimoramento da habilidade de identificação do conflito gerador para uma abordagem mais epilinguística.

Após a explanação das ideias, foram entregues aos alunos folhas xerografadas com os textos *Onde os oceanos se encontram*.

Onde os oceanos se encontram
(Marina Colasanti)

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

Cabia à Lânia, a mais forte, tirá-los da arrebatada. Cabia à Lísiope, a mais deliçada, lavá-los com água doce de fonte, untylve-las nos lençóis de linho que ambas haviam tecido. Cabia à ambas devolyê-las ao mar para sempre.

E, na tarefa que nunca se esgotava, passavam as irmãs seus dias de poucas palavras.

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

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

Não, não não devolveria aquele moço, pensou com fúria de decisão. E rápida, antes que Lísiope chegasse, correu para uma fogueira de pedra que estreita e constante avançava mar adentro.

— Morre! — chamou em voz alta chegando na praia. — Morre! Venha me ajudar.

Não demorou muito, e sem ruído a Morre saiu de dentro d'água.

— Morre — disse Lânia em ânsia — desde sempre aceito tudo o que você me traz, e trabalho sem nada pedir. Mas hoje, em troca de tantos que não devolvi, peço que seja generosa, e me dê o único que meu coração anseia.

Todada por tamanho pedido, concordou a Morre, instruindo Lânia: na maré vazante deveria colocar o corpo do moço sobre a areia, com a cabeça voltada para o mar. Quando a maré subisse, tocando seus cabelos com a primeira espuma, ele saltaria à vida.

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

Mas, em vez de sorrir só para ela que o amava tanto, desde logo sorriu mais para Lísiope: e só para Lísiope parecia ter olhos.

De nada ulhunyem as insistências de Lânia, us desculpou um que venha até lá o da irmã. De nada ulhunyem enfeitar-se: cantar mais alto que as ondas. Quanto mais exigia, menos conseguia. Quanto mais o buscava para si, mais à outra ele pertencia.

Então um dia, antes de amanhecer, ajoelhada sobre a praia da pedra, Lânia chamou noyazeres:

— Morre! Morre! Venha me atender;

E, quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos. Levaste à irmã. E mais nada quereia.

Serazida por tamanho ódio, vapourou a Morre. E instruiu, deveria deitar o irmão sobre a areia seca da praia vazante, com os pés voltados para o mar. Quando, subindo a água, o primeiro beijo de sal a afloresse, Ela o levaria.

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

— Está tão linda a noite, minha irmã, que preparei tua cama junto à brisa; lá onde a areia da praia é mais fina e mais lisa.

E, confundindo-a até o lugar onde já havia posto seu travesseiro, ajudou-a a deitar-se, cobriu-a com o lençol de linho.

Em seguida, sozraetra, esganou-se até um árvore que crescia no beira da praia, e subiu até o pomarito galho, escondendo-se entre as folhas. De olhos bem abertos, esperaria para ver cumprir-se a promessa.

Mas a noite era longa, na brisa vinha cheiro de jasmim, o mar apenas miamurava. E nos poucos, agitada do troco, Lânia adormeceu.

Dorme Lânia na árvore, dorme Lísiope perto d'água, usando um moço de luar vem despertar o moço que dorme, quase a chamou lá fora com todo o seu enuado. E ele se levanta e sai. E estonteado de perfumes caminha, vagando lentamente pela ilha, até chegar à praia, e parar junto a Lísiope. No sono, o rosto dela parece fazer-se ainda mais doce, boca entreaberta num sorriso.

Sem usar despertá-la, o jovem se deita ao seu lado. Depois, bem de vagar, estende a mão, até tocar a nuca deliçada que emerge do lençol.

Sobe o amor no seu peito. Na noite, a maré sobe.

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

— A Morre fez o combinado — pensou, descendo para correr ao encontro do moço.

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



Figura 18. Conto *Onde os oceanos se encontram*

Cabe ressaltar que foram realizadas as estratégias de mediação da leitura seguindo os constructos de Solé (1998) e Kleiman (2000). Foi questionado o título do conto, levantando hipóteses sobre o assunto que seria abordado; quem seriam os personagens e qual espaço aconteceria a narrativa. Os alunos, a exemplo da atividade 6, já conheciam as expectativas para as respostas, posicionando-se conforme o questionamento que foi levantado e proporcionando diferentes pontos de vista. A professora pesquisadora novamente partiu das estratégias de antecipação de leitura com a exploração do título do conto e das informações presentes no primeiro parágrafo. As questões foram problematizadoras e despertaram o interesse dos alunos pelo enredo que ainda seria lido. Houve a preocupação de deixar espaço para que os alunos manifestassem suas hipóteses e opiniões sobre o conteúdo da narrativa.

Após a leitura e a manifestação das ideias, foi proposta uma questão de múltipla escolha para que os alunos localizassem o conflito gerador. Optou-se por mais uma vez utilizar o método das opções de resposta, pois objetiva-se avaliar uma competência ligada à leitura, sendo a oferta de diferentes trechos do texto a mais indicada.

“Conflito gerador é uma apresentação de um problema existente na história.”

1. Assinale o trecho do conto **“Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.
- b. Na noite, a maré sobe.
- c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.
- d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

Nome: _____ Turma: _____

Figura 19. Atividade de identificação do conflito gerador do conto *Onde os oceanos se encontram*

Libâneo (1994) reconhece o uso de questões de múltipla escolha como um dos instrumentos de verificação do rendimento escolar. O referido autor define que esse tipo de questões como aquelas que

[...] avaliam a extensão de conhecimentos e habilidade. Possibilitam a elaboração de maior número de questões abrangendo um campo maior da matéria dada. Por requererem respostas mais precisas, é possível controlar mais a interferência de fatores subjetivos, tanto do aluno quanto do professor. (LIBÂNEO, 1994, p. 207)

Lidas as opções, os alunos perceberam que todas as respostas iniciavam com um advérbio, uma locução ou uma expressão que remetia alguma ideia de tempo. Tal seleção foi intencional, para que eles começassem a treinar a identificação do conflito por meio do conteúdo e não só pelos marcadores. As respostas para a atividade proposta podem ser verificadas no Quadro 14.

Quadro 14. Respostas ao exercício proposto: *Onde os oceanos se encontram*

| Estudantes | | Respostas obtidas |
|------------|------|-------------------|
| 1 | CCP | B |
| 2 | DVA | A |
| 3 | EGCF | C |
| 4 | EGCS | A |
| 5 | GFS | C |
| 6 | GMS | C |
| 7 | KMA | C |
| 8 | LMA | A |
| 9 | LPS | C |
| 10 | MPB | C |
| 11 | MLV | C |
| 12 | NRS | C |
| 13 | PSD | C |
| 14 | RSO | A |
| 15 | RSM | C |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

A opção A, “*Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol*”, obteve 4 marcações. Já a opção B “*Na noite, a maré sobe*” foi marcada por 1 aluno. Os problemas de interpretação de texto têm sido recorrentes ao longo da aplicação das atividades. Como pôde ser observado, mesmo com um vasto trabalho de mediação de leitura, alguns alunos ainda apresentam dificuldade em realizar as atividades.

O gabarito da questão, a opção C “*Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia*”, obteve 10 marcações. Percebe-se que mais da metade dos alunos conseguiram realizar a atividade proposta, comprovando que o reconhecimento dos marcadores temporais e adversativos auxiliam na identificação do conflito gerador, porém uma leitura mediada pelo professor pode facilitar o aprimoramento das habilidades.

A opção D “[...]quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos” não obteve nenhuma marcação. A não escolha por esse trecho foi interessante, já que esse é o único dos quatro que possui um enfrentamento entre os personagens. Esse exercício comprovou que o *mismatch semântico* pode não influenciar negativamente se for realizado um trabalho prévio e planejado, com o uso de estratégias que reduzam a sua ocorrência.

O Quadro 15 traz uma síntese dos resultados obtidos nesse etapa da atividade 7.

Quadro 15. Síntese dos resultados obtidos na etapa *Onde os oceanos se encontram*

| Percentual de respostas às opções | | | |
|-----------------------------------|----|-----|----|
| A | B | C | D |
| 1% | 7% | 67% | 0% |
| Total de respostas às opções | | | |
| A | B | C | D |
| 4 | 1 | 10 | 0 |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Em outro momento, deu-se continuidade a aplicação da mediação pedagógica. Realizou-se uma pequena revisão dos marcadores adversativos e temporais com exibição dos quadros no datashow. Foram entregues aos alunos novas folhas xerografadas, agora com o texto *Rosto atrás do rosto*. Novamente, foram aplicadas as estratégias de antecipação da leitura e realizada uma leitura coletiva do conto.

O Rosto atrás do Rosto
Marina Colasanti

Vencedor de tantas guerras, o Guerreiro das Tendões de Feltro apossou-se um dia daquele reino, e abandonada a vida nômade decidiu para sempre habitar o castelo agora seu. Sem que porém ninguém lhe tivesse visto o rosto, coberto desde os campos de batalha por escura máscara de aço.

- Tirará junto com a armadura, - disseram os súditos. - Quando não houver mais inimigos e todo perigo tiver passado.

Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.

Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

De palanquim, de carruagem, a dorso de camelo e no alto de elefantes, muitas vieram. Uma a uma subiram as escadarias do castelo, e na sala do trono foram apresentadas a seu pretendente. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.

Já desesperava o Guerreiro, quando a mais delicada das jovens chegou montada num urso pardo, apeou frente ao primeiro degrau, e entrando na sala do trono serenamente lhe sorriu.

- Se você me amar, - disse o Guerreiro por trás da máscara, - tudo lhe darei. Menos uma coisa. Nunca peça para ver meu rosto.

- Não preciso do seu rosto, se tiver seu coração, - respondeu a moça.

E felizes, em meio a muita festa, se casaram.

Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.

- Porque te amo, faço o que me pedes, - disse o Guerreiro. Mas, retirada a máscara de aço, viu a Rainha com espanto que por baixo dessa não havia um rosto, senão outra máscara, de bronze, por trás da qual ouviu o Guerreiro murmurar:

- Se teu amor por mim ainda existe, nunca mais faça um pedido como este.

Durante um tempo ela não fez. Parecendo até que se conformava em acariciar a fria pele de metal. Passado mais um ano, porém, começou a Rainha a definhar em silêncio, incapazes os médicos de encontrar remédio para tanta melancolia. E perguntando afinal o Guerreiro o que poderia fazer para ela feliz, recebeu a resposta que mais temia, súplica que se desfizesse da máscara, dando seu rosto a conhecer.

- Acima de tudo está meu amor por ti, - disse o Guerreiro. Mas os dedos que desprenderam as fivelas de bronze não revelaram olhos, boca, nariz. Ao desespero da Rainha entregaram somente duas fendas escuras entalhadas no vermelho da máscara de laca, onde o fino traço de um pincel desenhara lábios sem sorriso.

- Se de verdade amas minha vida, soluçou a voz abafada, não queiras nunca mais saber meu rosto.

Não, ela não queria. Durante um ano esforçou-se para amar o brilho de sangue com que luzia a máscara do marido. Durante um ano esforçou-se a crer que esse era o seu destino, e sempre o seria.

Durante um ano. O tempo da sua resistência.

Então uma noite decidiu. Acesa uma vela, avançou em direção ao sono do Guerreiro. Pedir, nunca mais. Tiraria a máscara de leve, e a poria no lugar, guardando consigo o segredo. Bastava-lhe saber.

Leves dedos pousam na laca seu branco toque. As fendas dos olhos velam inúteis, incapazes de ver a luz que se aproxima, o cordão que se solta. Debruça-se a Rainha. Súbito, seu grito rasga o sono do Guerreiro. E ela ferida de espanto cambaleia, deixa cair a vela sobre as sedas da cama, e foge, foge por portas e corredores, desce louca as escadas, ouvindo atrás de si o cantar do fogo que se espalha.

Arde o castelo. No jardim os súditos percebem o Guerreiro chegando à janela entre o luzir das chamas. E presos no seu pasmo vêem a máscara ceder ao calor, desfazer-se aos poucos a laca em gotas de fogo. Sem que nada apareça em seu lugar, rosto nenhum. Só um escuro vazio contornado de cabelos, que a labareda incendia num abraço.

Figura 20. Conto *O rosto atrás do rosto*

A professora pesquisadora solicitou que os alunos realizassem a atividade proposta no verso da folha.

“Conflito gerador é uma apresentação de um problema existente na história.”

1. Assinale o trecho do conto “O rosto atrás do rosto” no qual ocorra o conflito gerador da história:

a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.

b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.

c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.

d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

Nome: _____ Turma: _____

Figura 21. Atividade de identificação do conflito gerador do conto *O rosto atrás do rosto*

Como era esperado, os alunos perceberam novamente que todas as opções iniciavam com uma conjunção coordenativa adversativa e partiram para a releitura do texto a fim de encontrar a resposta mais adequada. As respostas para a atividade proposta podem ser verificadas no Quadro 16.

Quadro 16. Respostas ao exercício proposto: *Rosto atrás do rosto*

| Estudantes | | Respostas obtidas |
|------------|------|-------------------|
| 1 | CGS | B |
| 2 | MLV | D |
| 3 | MVE | A |
| 4 | PSD | D |
| 5 | LGS | C |
| 6 | MPB | C |
| 7 | RSM | D |
| 8 | ALV | C |
| 9 | NMS | D |
| 10 | RSO | B |
| 11 | NRS | D |
| 12 | DES | D |
| 13 | CFS | D |
| 14 | DVA | D |
| 15 | LMA | D |
| 16 | CCP | D |
| 17 | EGCS | C |
| 18 | KMA | D |
| 19 | CRA | D |
| 20 | RSE | D |
| 21 | EGCF | D |
| 22 | GFS | C |
| 23 | ASP | B |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Finalizada a leitura dos dois textos, *Onde os oceanos se encontram* e *Rosto atrás do rosto*, foi aberto o debate sobre as personagens femininas e os seus papéis na produção do conflito gerador. Destacaram que as personagens eram fortes e ao mesmo tempo frágeis, mulheres que fizeram a diferença no contexto que estavam inseridas. Foi sugerido que os

alunos fizessem um comparativo entre as narrativas destacando os aspectos sobrenaturais, a conexão com a realidade e os desfechos lidos.

Partindo para a quantificação⁵¹ dos resultados, percebe-se que somente o aluno MVE optou por marcar a opção de resposta correspondente a letra A. Vale ressaltar que essa é a única das opções que apresenta uma situação com um tom mais negativo, como pode ser observado no texto dessa opção: *Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.*

Nota-se grande diferença entre o resultado da atividade 7 e da atividade diagnóstica. Importante lembrar de que, naquela ocasião, 50% dos alunos assinalaram a opção que continha uma rivalidade entre os personagens. Após a aplicação das estratégias de antecipação de leitura de Kleiman (2000) e Solé (1998) e a apresentação dos marcadores temporais e adversativos, os alunos ficaram mais envolvidos com o enredo, não sendo mais perceptível a ocorrência de *mismatches semânticos*.

A opção B (*Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver*) apresentou um total de três marcações, o que acreditamos ser o mesmo motivo que levou um único aluno a escolher a opção A como certa, já que o ato da esposa de implorar ao marido possa ser considerado uma forma de enfrentamento ou rivalidade entre os personagens.

Por coincidência, dentro do trecho que representava a introdução do conto *Rosto atrás do rosto* havia uma oração que iniciava com uma conjunção coordenativa adversativa, a opção C: *Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.* A inserção dessa opção de resposta foi intencional, para verificar se os alunos tinham se apropriado do enredo da história e passado a utilizar os marcadores temporais e/ou adversativos apenas como mais um recurso para auxiliá-los na identificação do conflito gerador. Alguns alunos, precisamente cinco, encararam como certa a primeira ocorrência do marcador adversativo. Tal escolha é justificável, já que na faixa etária dos alunos participantes desta pesquisa a impaciência e ansiedade na hora de responder qualquer exercício é traço marcante.

⁵¹ Embora esta pesquisa não seja de cunho quantitativo, é importante para a pesquisa-ação saber se houve, em termos percentuais, melhora significativa. Dessa forma, optou-se por quantificar os resultados, sem detrimento da avaliação qualitativa dos mesmos.

O gabarito da questão proposta, a opção D (*Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino*), obteve um total de quatorze marcações, demonstrando que 60% dos alunos compreenderam o conteúdo mediado pela professora pesquisadora e apropriaram-se do enredo do conto *Rosto atrás do rosto*.

O Quadro 17 traz os percentuais de marcação obtidos na aplicação desta etapa da atividade 7.

Quadro 17. Síntese dos resultados obtidos na etapa *Rosto atrás do rosto*

| Percentual de respostas às opções | | | |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|
| A | B | C | D |
| 4% | 13% | 22% | 61% |
| Total de respostas às opções | | | |
| A | B | C | D |
| 1 | 3 | 5 | 14 |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Os resultados obtidos podem ser considerados satisfatórios ao compará-los aos resultados da avaliação diagnóstica presente no início deste capítulo. Percebe-se que o problema da não compreensão de um determinado conteúdo ou equívoco de compreensão (*mismatches*) podem ser resolvidos com o apoio em elementos concretos, como as conjunções e advérbios, e com um trabalho de mediação de leitura bem planejado, favorecendo o envolvimento com a narrativa e sua plena compreensão.

Com o intuito de reforçar a importância dos marcadores e apresentar uma nova forma de trabalho com o aprimoramento da habilidade de identificar o conflito gerador, após a realização das etapas anteriormente descritas, foram entregues aos alunos folhas xerografadas (*vide* Apêndice O) com uma atividade lacunada, inspirada no exercício intitulado *cloze*.

Dalla Zen (2011) afirma que o *cloze* é um ótimo desafio em termos de atividade pedagógica, pois ativa conhecimentos prévios com o uso de chaves sintáticas (contextos da

frase) e semânticas (vocabulário) na busca do significado. (DALLA ZEN, 2011, p. 85). Foi solicitado aos alunos que selecionassem a palavra que melhor se encaixasse nos espaços em branco, assim fizeram uso de estratégias de predicação e inferência, isto é, anteciparam elementos que não estavam escritos no texto e deduzindo pelo contexto.

Os autores Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009) realizaram um vasto estudo sobre a técnica *cloze*, definindo e exemplificando-o.

[...] o termo Cloze é originado do conceito de “closure” (fechamento) no sentido de complementação. Analogamente, pode-se pensar em uma figura em que falte um pedaço que deve ser completado de maneira a garantir a integridade da forma completa. Para tanto, as pessoas utilizam como recurso sua experiência passada ou seu conhecimento prévio, bem como seu raciocínio. Geralmente, o trecho utilizado como forma de avaliação da compreensão é apresentado por escrito, sendo que a palavra suprimida é substituída por um traço sempre do mesmo tamanho ou, ainda, por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida. (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 14)

A essa altura, os alunos já perceberam que há algumas palavras que costumam estar presentes no início do conflito gerador e não demonstraram dificuldade de realizar o exercício proposto. A professora pesquisadora teve a preocupação de lembrá-los de variarem as respostas, fazendo uso de diferentes marcadores e de diversas naturezas.

Para essa atividade, optou-se por selecionar trechos de contos universalmente conhecidos. A intenção foi escolher textos com estruturas e os enredos fantásticos que já fizessem parte do repertório cultural dos alunos a fim de que pudessem focar somente na escolha vocabular, baseando-se nas experiências e nos conhecimentos transmitidos até esse momento. A seleção dos trechos não seguiu diretamente a temática relacionada à mulher. Esperava-se que os alunos selecionassem o vocábulo de modo natural, quase não intencional.

O primeiro trecho foi retirado do clássico infantil *Chapeuzinho Vermelho* e continha uma versão da introdução e do conflito gerador.

a. “Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de “Chapeuzinho vermelho”.

_____ sua mãe disse, “Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isso irá fazer bem para ela.”

Facilmente, foi reconhecido que o trecho pertencia a popular obra *Chapeuzinho Vermelho*. Os alunos apresentaram respostas variadas, entretanto fazendo uso dos marcadores adversativos e temporais, como pode ser observado na coletânea do Quadro 18.

Quadro 18. Respostas obtidas com o trecho de *Chapeuzinho Vermelho*

| Estudantes | Respostas obtidas | Estudantes | Respostas obtidas |
|------------|-------------------|------------|-------------------|
| ASP | Então | GFS | De repente |
| CRA | Mas, de repente | LGS | Porém |
| CGS | Então | MVE | Mas |
| DCG | Quando | MLC | Porém |
| DVA | De repente | NRS | Mas |
| DES | De repente | NMS | Quando |
| DSG | Porém | PSD | Porém |
| EGCF | Quando | RSE | Porém |
| EGCS | De repente | RSO | Porém |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

As respostas obtidas demonstraram que os alunos não tiveram preferência por nenhum dos dois tipos de marcadores apresentados, totalizando 8 adversativos e 9 temporais. O aluno CRA inovou ao trazer a construção *Mas, de repente*, demonstrando plena apropriação dos conteúdos ensinados e boa compreensão das ideias do texto. O esperado era que optassem por um marcador temporal, pois se encaixaria melhor na narrativa. A maioria optou por um marcado adversativo, mas o resultado ficou equilibrado.

O trecho representado pela letra b foi retirado do conto conhecido chamado *Cachinhos Dourados*.

b. “Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta

pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

_____ um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados.”

Diferente do trecho anterior, o conto *Cachinhos Dourados* não era de conhecimento de todos os alunos, mas preencheram a lacunas com base nas informações contextuais. O não reconhecimento foi positivo, pois se recomenda que essa atividade seja realizada, também, com textos desconhecidos. Assim, o fenômeno observado não se confunde com a memória e a resposta encontrada pode estar desligada de conhecimentos culturalmente conhecidos. Em outros termos, a resposta para as lacunas pode ser encontrada em razão da própria lógica e sentido do texto.

Quadro 19. Respostas obtidas com o trecho de *Cachinhos Dourados*

| Estudantes | Respostas obtidas | Estudantes | Respostas obtidas |
|------------|-------------------|------------|-------------------|
| ASP | Quando | GFS | Mas |
| CRA | Porém | LGS | Porém |
| CGS | Porém | MVE | De repente |
| DCG | Porém | MLC | Mas |
| DVA | Mas | NRS | Quando |
| DES | Mas | NMS | Porém |
| DSG | Então | PSD | Então |
| EGCF | Mas | RSE | Quando |
| EGCS | Mas | RSO | Porém |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Diferentemente do trecho anterior, a maioria preferiu utilizar o marcador adversativo (12 ocorrências) em vez do temporal (6 ocorrências). Realmente, o trecho selecionado tende a ser mais bem completado por uma conjunção, já que a quebra do equilíbrio é mais acentuada do que o trecho anterior e, também, por já ter uma expressão *um dia* com ideia de tempo na sequência. Outro fato importante é que o equilíbrio da narrativa configura-se em comportamentos obtidos em longo prazo e não algo que ocorreu num dado momento, sendo mais indicado o uso da adversativa.

O próximo conto escolhido para fazer parte da atividade *cloze* foi retirado de *Alice no país das maravilhas*. Foi apresentada uma versão reduzida do conto original, para verificar se a intencionalidade da escolha manteria o padrão das respostas anteriores.

c. “Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava _____, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!”

Os alunos fizeram referência ao filme inspirado na obra de Lewis Carroll chamado *Oz, mágico e poderoso*, lançado em 2013. Importante ressaltar o reconhecimento das obras, pois, até então, nenhum dos alunos havia percebido que todas as histórias que circulam em seus cotidianos também possuem conflito gerador. Para eles, esse elemento da narrativa era mais um conteúdo linguístico a ser apreendido nas aulas de Língua Portuguesa, e não algo presente na rotina deles. O Quadro 20 repertoria as respostas obtidas.

Quadro 20. Respostas obtidas com o trecho de *Alice no país das maravilhas*

| Estudantes | Respostas obtidas | Estudantes | Respostas obtidas |
|------------|-------------------|------------|-------------------|
| ASP | Mas | GFS | Então |
| CRA | Mas | LGS | Quando |
| CGS | Então | MVE | Quando |
| DCG | Quando | MLC | Quando |
| DVA | Mas | NRS | Porém |
| DES | Mas | NMS | Quando |
| DSG | Então | PSD | Porém |
| EGCF | Então | RSE | Quando |
| EGCS | Quando | RSO | Quando |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

As respostas obtidas demonstraram que os alunos tiveram uma preferência pelos marcadores temporais totalizando 12 ocorrências. Os adversativos foram utilizados somente por 6 alunos. A leitura do trecho direciona o leitor à utilização de uma expressão de tempo, já que há fatos ocorrendo, e a mudança da narrativa ocorre com uma interrupção da ação, ou seja, uma quebra temporal.

O próximo trecho foi facilmente reconhecido pelos alunos que o associaram ao clássico *A Bela e a Fera*, que teve uma versão lançada recentemente nos cinemas com o mesmo título. A opção pela letra d também trazia uma versão da introdução e do conflito, assim como nos exemplos anteriores.

d) “Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas . A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de “BELA”.

_____, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?”

Quadro 21: Respostas obtidas com o trecho de A Bela e a Fera

| Estudantes | Respostas obtidas | Estudantes | Respostas obtidas |
|------------|-------------------|------------|-------------------|
| ASP | Porém | GFS | Mas |
| CRA | Todavia | LGS | Mas |
| CGS | Mas | MVE | Porém |
| DCG | Mas | MLC | Então |
| DVA | Quando | NRS | Mas |
| DES | De repente | NMS | Mas |
| DSG | Quando | PSD | Mas |
| EGCF | De repente | RSE | Quando |
| EGCS | Quando | RSO | Mas |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Ao contrário do trecho anterior, as respostas obtidas demonstraram que os alunos tiveram uma preferência pelos marcadores adversativos, totalizando 11 ocorrências. Os marcadores temporais foram utilizados por 7 alunos. O aluno CRA optou por utilizar a conjunção adversativa *todavia*, diferindo dos outros alunos que optaram por utilizar as conjunções mais comuns. O que se percebe é uma ampliação do repertório linguístico e uma maior capacidade de compreender os textos, já que a maioria das respostas obtidas condiz com o esperado. O trecho de *A Bela e a Fera* traz, na introdução, uma situação de equilíbrio na vida dos personagens e não a descrição de ações momentâneas, sendo mais indicado o uso de marcadores adversativos em vez dos temporais.

O último trecho foi retirado de um conto pouco conhecido, que possui caráter moralizante e pedagógico, chamado de *Pedro e o lobo*. Já foi destacada a relevância de se

trabalhar textos que não sejam conhecidos, a fim de que se possa interpretar que a compreensão de leitura está sendo captada sem influência direta do conteúdo da narrativa.

e) “Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas a comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

_____, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

– Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!”

Quadro 22. Respostas obtidas com o trecho Pedro e o Lobo

| Estudantes | Respostas obtidas | Estudantes | Respostas obtidas |
|------------|-------------------|------------|-------------------|
| ASP | De repente | GFS | Então |
| CRA | Então | LGS | Mas |
| CGS | Então | MVE | Mas |
| DCG | Mas | MLC | Quando |
| DVA | Mas | NRS | De repente |
| DES | Então | NMS | Mas |
| DSG | Porém | PSD | Porém |
| EGCF | Porém | RSE | Porém |
| EGCS | Mas | RSO | Mas |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Como já abordado na análise dos trechos anteriores, situações de equilíbrio obtidas em longo prazo tendem a ser preenchidas com marcadores adversativos e, mais uma vez, foi essa a maior incidência de respostas, com 11 marcações. Os temporais foram escolhidos por 7 alunos, atendendo ao resultado esperado.

Pode-se perceber que o objetivo da atividade foi atingido. Os alunos fizeram uso dos marcadores esperados e variaram as opções de resposta. Notou-se, durante a aplicação da proposta de mediação pedagógica, que eles realmente leram os textos e sentiram-se confortáveis na realização da atividade. O Quadro 23 a seguir traz a coletânea dos resultados comparando-os com as expectativas de resposta.

Quadro 23. Coletânea de resultados obtidos na atividade *cloze*

| Conto | Expectativa de resposta | Respostas obtidas | |
|-------------------------------------|-------------------------|-------------------|-----------|
| | | Adversativas | Temporais |
| <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | Marcador temporal | 45% | 55% |
| <i>Cachinhos Dourados</i> | Marcador adversativo | 67% | 33% |
| <i>Alice no país das maravilhas</i> | Marcador temporal | 33% | 67% |
| <i>A Bela e a Fera</i> | Marcador adversativo | 61% | 39% |
| <i>Pedro e o lobo</i> | Marcador adversativo | 67% | 33% |

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Com base nos resultados acima compilados, nota-se que os alunos alcançaram os objetivos previamente traçados, selecionando os marcadores esperados. Ficou claro que as narrativas que apresentavam uma estabilidade mais duradoura, ou seja, com ações que realizadas em um passado distante como (citar elas), o uso da conjunção adversativa foi o mais indicado. Já para ações mais recentes, que ocorreram em um passado mais próximo, optou-se pelo uso de marcadores temporais.

Ao término da aplicação das etapas pertinentes à atividade 7, percebe-se a evolução dos alunos no aprimoramento da habilidade aqui trabalhada. Optou-se pela variação das atividades por dois motivos: manter os alunos interessados na mediação pedagógica e apresentar outra forma de se trabalhar a identificação do conflito gerador, já que a técnica de *cloze* é uma ferramenta que permite tanto o diagnóstico quanto a intervenção nas dificuldades associadas à compreensão de textos. (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009)

3.2.2.8 Descrição e análise da atividade 8: Atividade final para o reconhecimento do conflito gerador

Nesta última etapa, objetivou-se proporcionar aos alunos a oportunidade de aplicar os conteúdos apreendidos por meio das atividades anteriores e reconhecer o conflito gerador sem a utilização dos marcadores adversativos e temporais. Para isso, pensou-se na seleção de outro conto de Colasanti chamado de *Entre a espada e a rosa*, onde houve a preocupação de esclarecer as dúvidas quanto ao vocabulário; realizar verbalmente uma análise das

personagens femininas nos contos apresentados e avaliar os alunos com vistas a verificação da aprendizagem. Esta atividade contou com a participação de 15 alunos.

Como já descrito na atividade 7, a professora pesquisadora aplicou estratégias de antecipação e mediou novamente a leitura do conto. Foram entregues as folhas com o conto *Entre a espada e a rosa*, de Marina Colasanti. Foram feitas perguntas acerca do título, explorou-se o papel metafórico dos vocábulos *espada* e *rosa*, questionou-se qual seria o ambiente em que se passava a narrativa e quais personagens poderiam estar envolvidos.



Figura 22. Conto *Entre a espada e a rosa*

Após a leitura, debateu-se a importância da personagem Princesa no conto lido. A aluna RSO disse que ela era subordinada ao rei, mas buscou uma alternativa à imposição do casamento arranjado. Já o aluno RSE associou a história ao vídeo exibido *Diga não à violência contra a mulher*, afirmando que a Princesa conseguiu encontrar uma forma de sair da situação em que estava inserida, assim como as mulheres do vídeo. O aluno CRA relatou que “ela sofreu muito”, demonstrando empatia com a personagem e compreensão global das ideias.

Na sequência, propôs-se que os alunos relessem o conto, se necessário, e identificassem o conflito gerador. Esse conto de Colasanti, ao contrário da maioria, não possui nenhum marcador para assinalar o desequilíbrio causado pelo conflito gerador no enredo. Os alunos apoiaram-se somente nos aspectos contextuais do conto. A aluna DVA disse que não tinha “nenhuma palavra para dar dica” e a professora pesquisadora orientou que ela lesse com calma que encontraria o conflito.

Percebeu-se que os outros alunos também compartilhavam da mesma angústia da aluna DVA, destacando que os mesmos possuem consciência de que possuem dificuldade de interpretar textos e estavam se sentindo confortáveis com a possibilidade de apenas localizar uma palavra e acertar a questão.

Não houve mais comentários acerca da ausência de recursos concretos de identificação do conflito gerador. Automaticamente, partiram para a compreensão por meio somente do conteúdo da narrativa para escolherem a opção mais adequada.

“Conflito gerador é uma apresentação de um problema existente na história.”

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

a. “Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.”

b. “[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.”

c. “...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu.”

d. “[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?...”

Nome: _____ Turma: _____

Figura 23. Atividade de identificação do conflito gerador do conto *Entre a espada e a rosa*

O Quadro 24 repertoria as respostas recebidas na atividade 8.

Quadro 24. Respostas ao exercício proposto: *Entre a espada e a rosa*

| Estudantes | | Respostas obtidas |
|------------|------|-------------------|
| 1 | ASP | B |
| 2 | CRA | C |
| 3 | CCP | C |
| 4 | CFS | A |
| 5 | CGS | C |
| 6 | DCG | D |
| 7 | DVA | B |
| 8 | EGCF | C |
| 9 | KMA | C |
| 10 | LMA | C |
| 11 | LGS | C |
| 12 | MVE | B |
| 13 | MCS | C |
| 14 | RSO | D |
| 15 | RSE | C |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Os alunos realizaram a atividade 8 com mais dedicação do que empregaram em outros textos. O conto *Entre a espada e a rosa* é relativamente maior que os outros e necessitou de mais atenção para se responder o exercício proposto. Percebe-se que alguns alunos nem voltaram ao texto para assinalar a opção que achava correta. Isso causou certa apreensão na professora pesquisadora, mas verificou-se que eles tinham acertado a questão. O que pode ser depreendido da observação de tal atitude é que o trabalho de mediação possibilitou uma completa compreensão do conto, facilitando a resolução do exercício.

O Quadro 25 traz um resumo das marcações e seus respectivos percentuais.

Quadro 25. Síntese dos resultados obtidos na etapa *Entre a espada e a rosa*

| Percentual de respostas às opções | | | |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|
| A | B | C | D |
| 7% | 20% | 60% | 13% |
| Total de respostas às opções | | | |
| A | B | C | D |
| 1 | 3 | 9 | 2 |

Fonte: Material coletado em sala de aula para esta pesquisa.

Sendo essa a última atividade da mediação pedagógica, esperava-se que os alunos conseguissem assinalar o gabarito da questão com facilidade. Como pode ser observado, 9 alunos acertaram a questão, marcando a opção C “...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu”. Alguns alunos ficaram receosos de marcar essa opção, já o equilíbrio presente na introdução é uma ordem dada pelo pai a sua filha. Mas, puderam perceber que o pedido da filha possibilitou a ocorrência de todos os acontecimentos posteriores.

O segundo maior índice de marcação, 3 acertos, recaiu sobre a opção B “[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la”. Esse trecho indica a introdução do conto. Após a entrega das folhas, a aluna MCS advertiu a aluna ASP de que tinha errado a questão, pois o que aconteceu na letra B não gerou os outros fatos da história, não podendo ser esse trecho o conflito gerador. Percebe-se que a maioria dos alunos compreendeu o conteúdo trabalhado e conseguiu acertar o exercício proposto.

A opção D obteve duas marcações que, de certa forma, apresentava um enfrentamento dos personagens o que poderia ter causado *mismatch* na identificação do conflito gerador: “Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os

corredores. *Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?*”. Como a ocorrência de marcação foi baixa em comparação ao gabarito, pode-se afirmar que o *mismatch semântico* não prejudicou a apreensão dos conhecimentos. O que se deve ressaltar é a importância de realização de um trabalho paralelo com esses alunos, incluindo-os em outras ações de incentivo à leitura a fim de sanar a dificuldade de interpretação de textos.

A opção A “*Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo* ” teve somente uma marcação, comprovando a efetiva importância das estratégias de mediação e antecipação de leitura.

O Quadro 26 busca realizar um comparativo entre a atividade diagnóstica e a atividade 8 a fim de apresentar a evolução no desempenho dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Quadro 26. Comparativo entre a atividade diagnóstica e a atividade final

| Atividade | Acertos | <i>Mismatch</i> |
|-------------|---------|-----------------|
| Diagnóstica | 35% | 50% |
| Final | 60% | 13% |

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Como se pode observar pelas informações apresentadas no Quadro 26, ocorreu uma inversão positiva nos resultados coletados em sala de aula. Os acertos aumentaram e o *mismatch* diminuiu. Tal resultado foi possível após a aplicação de três estratégias que foram vitais para a obtenção desse resultado: a definição de uma temática motivadora, a utilização de recursos concretos para a identificação do conflito e a mediação da leitura pela professora pesquisadora.

Dentro e fora da escola, crianças e adultos, precisamos reaprender a ler, a reinventar a leitura. E o começo é perceber que não lemos palavras, lemos sequências nas quais as palavras se comunicam, se negam, se contradizem e nos surpreendem: espreitar suas relações, observar suas ambiguidades pode nos tornar mais perspicazes e sensíveis. Viver a aventura da palavra é viajar pelo tempo/espaço da humana condição. (YUNES, 2009, p. 58)

Comprovou-se que a compreensão da leitura deve ser sempre motivada e mediada por um outro leitor mais experiente. Os professores podem inovar o ensino de leitura na sala de aula e, até mesmo, melhorar a relação com os alunos por meio da mediação. As habilidades devem ser trabalhadas em sala de aula sempre com planejamento e colocando o aluno no centro do processo, sendo sempre importante que haja uma preocupação com os motivos que levam o aluno ao erro.

CONCLUSÕES

A dificuldade de identificar o conflito gerador nas narrativas trabalhadas em sala de aula pelo professor são consequências da dificuldade na leitura e interpretação de textos por parte dos alunos. Esse problema, como apresentado na introdução desta pesquisa, já foi reconhecido por programas internacionais que visam avaliar a capacidade de leitura e interpretação de textos em estudantes do mundo todo. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA⁵²) informou que o Brasil obteve 410 pontos na área de leitura, ou seja, dois a menos que o obtido anteriormente. Ocupando a 55ª posição do ranking, o Brasil ficou depois de nações como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo a referida avaliação, os alunos avaliados não conseguiram inferir informações do texto, estabelecer relações entre partes diferentes do mesmo e não foram capazes de compreender as sutilezas da linguagem.

Partiu-se, então, do pressuposto de que o que pode estar contribuindo para os resultados pouco expressivos nas avaliações internacionais é o trabalho desenvolvido nas escolas do país que tem apresentado um modelo de ensino que não leva em conta a necessidade de utilização de estratégias cognitivas que possam ensinar o aluno a pensar. Somado a isso, há a presença dos diversos problemas sociais que cerceiam os alunos matriculados em escolas de ensino público, como a ausência da família na formação escolar dos filhos; a substituição progressiva do raciocínio por uso tecnologias facilitadoras; o desinteresse massivo pela leitura frente às novas tecnologias; programas televisivos pensados para um entretenimento superficial e pouco reflexivo; a má formação professor de educação básica que pouco lê e que pouco faz ler; o desinteresse das instituições escolares pelo ensino, que perde a maior parte do seu tempo com questões ligadas à violência na escola, esquecendo-se de corrigir a fonte problema e a existência de práticas de ensino ineficientes e pouco atrativas que desconsideram o aluno como elemento principal do ensino.

Motivados pelas necessidades apontadas pelas avaliações citadas no parágrafo anterior, percebeu-se a urgência em desenvolver uma pesquisa que buscasse propor alternativas para a melhoria progressiva do ensino de língua portuguesa em sala de aula. Por possuir um viés linguístico e não puramente educacional, buscou-se a seleção de um conteúdo escolar que pudesse partir de estudos cognitivos, passasse pela decodificação por meio de

⁵²INEP. **Resultados do PISA 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>, acesso em 18 de junho de 2016.

estudos semânticos e fosse resolvido com a aplicação da mediação da leitura, já que esta é uma dificuldade emergente dos alunos da geração atual.

Esta dissertação buscou o aprimoramento de uma habilidade específica denominada *Identificar o conflito gerador*, precisamente com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Além disso, foi necessário que fossem considerados aspectos cognitivos que envolvessem a compreensão do conceito da palavra *conflito* em de sala de aula, descortinando as expectativas de comportamentos cognitivos dos indivíduos envolvidos.

A aplicação da atividade diagnóstica comprovou que o trabalho realizado pelo professor, ao entregar um texto e pedir para que o aluno simplesmente leia e responda às questões propostas, não gera resultados positivos, apesar de ser esta a forma mais comum de aula ministrada nas salas de aulas do país.

Ficaram evidentes os contínuos avanços obtidos durante a aplicação das atividades pertencentes à mediação pedagógica. Importante ressaltar que a escolha de uma temática emergente da sociedade, como a questão da mulher, foi decisiva para manter o interesse dos alunos pela proposta e facilitar a conexão entre uma atividade e outra. As atividades de produção e posterior revisão possibilitaram a preocupação dos alunos em escreverem textos mais coerentes e sem desvios de escrita. Os trabalhos em grupo foram importantes para a troca de informações e o reconhecimento de outras fontes de conhecimentos além do professor. A utilização da mediação de leitura passou a imagem de que ler pode e deve ser interessante, resultando em atividades dotadas de sentido e gerando resultados positivos.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, a escolha da temática sobre a mulher contribuiu para desconstruir a imagem que esta possuía para os alunos, sendo importante apenas para procriação e cuidado dos filhos. Outro dado importante levantado foi que os casos de violência contra a mulher estão presentes na vida de 88% dos alunos envolvidos na pesquisa, sendo este um dado alarmante e preocupante, já que esses jovens farão parte da próxima geração de adultos.

Outra contribuição importante que essa pesquisa pôde deixar foi o reconhecimento da habilidade de ouvir histórias. Apesar da turma escolhida para fazer parte desta pesquisa ser extremamente agitada, após a aplicação das estratégias de antecipação da leitura, a turma estava atenta e interessada no enredo que seria apresentado.

Constatou-se que os *mismatches semânticos* ocorrem por conta de uma deficiência de leitura e de um vocabulário pouco diversificado, fruto do pouco acesso a textos escritos de qualidade e influências do ambiente conflituoso que os jovens estão inseridos. Por este ser um

fenômeno cognitivo, não se espera que ele simplesmente deixe de ocorrer, mas que haja preocupação dos educadores em não deixar que isso influencie no resultado das avaliações e que conteúdos escolares possam ser aprendidos de forma errada.

Conclui-se, portanto, ser necessário um processo contínuo e permanente para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura. Percebeu-se que o trabalho de mediação de leitura e reconhecimento dos processos cognitivos para construção do significado devem ser aplicados em todas as etapas da Educação Básica. A habilidade de identificação do conflito gerador foi aprimorada, coadunando-se às expectativas iniciais desta pesquisa. Descobriu-se uma forma adequada de evitar o fenômeno aqui apresentado e chamado de *mismatch semântico*. O planejamento das ações foi o diferencial para o sucesso da mediação pedagógica, sendo uma prática que deve ser sempre adotada. A mediação de leitura deve ser divulgada e incorporada à cultura do ensino de língua portuguesa a fim de minimizar os diversos problemas acarretados pela má interpretação de textos.

Espera-se que ao término desta dissertação os professores e pesquisadores da área da linguagem possam contar novas formas de identificar o conflito gerador, contribuindo para a melhoria progressiva do ensino da metalinguagem em sala de aula. Espera-se também, que haja uma maior preocupação em propor atividades que não favoreçam a ocorrência de *mismatches*, prejudicando o alcance dos objetivos.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: Outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Aula de português**: encontros & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, L. C. **Reescrevendo a escrita na escola**: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares. Salvador, UFBA, 2004. (Mestrado em Educação), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARWISE, J.; PERRY, J. **Situations and Attitudes**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1983.

BASSO, R. M. **Telicidade e detelicização: semântica e pragmática do domínio tempo-aspectual**. Campinas: Unicamp. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BIDERMAN, M.T.C. **Teoria Linguística**: linguística, quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MACHEZI, V. **Projeto Teláris Português 8**. São Paulo: Editora Ática, 2016.

BORTONI-RICARDO. S.M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB**. Brasília: MEC, SAEB; INEP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf, acesso em 11 de janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Simulado Prova Brasil 8ª série / 9º ano 2011**. Brasília: MEC, SAEB, INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/simulado-prova-brasil-2011>. Acesso em 18 de julho de 2017.

BRODBECK, R. M. S. **Um monte de problemas gera uma chuva de respostas**: estudo de um caso de desencontro na quantificação nominal em português. Juiz de Fora: UFJF, 2010. 149f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

CALVET, L. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

- CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COLASANTI, M. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.
- _____. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. São Paulo: Global, 2015.
- _____. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COSTA, I. O. **A construção superlativa de expressão corporal: uma abordagem construcionista**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- CROFT, W.; CRUSE, D. A. **Cognitive Linguistics**. (Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- DALLA ZEN, M. I. H. **Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem linguística, pedagógica e social**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- DEMO, P. **Habilidades e Competências no século XXI**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- ERBOLATO, M. **Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário**. São Paulo: Ática, 1984.
- FERREIRA, A.B.H.F. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2009.
- FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FILLMORE, C. J. **Frames and the semantics of understanding**. Quaderni di semantica 6: Journal Article, 1985
- _____. Frame semantics, in: **Linguistics in the Morning Calm**. Seul: Hanshin Publishing Co., 1982.
- _____. Scenes-and-frames semantics, Linguistic Structures Processing. In: **Linguistic Structure Processing**. Amsterdam: North Holland Publishing Company, 1977.
- FLAVELL, J. H. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry**. *American Psychologist*, EUA, V. 34, n. 10, 1979.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Fórmula da Vitória**. São Paulo: Global Editora, 2011.

FRANCIS, E. J.; MICHAELIS, L. **Mismatch: form function in congruity and the architecture of grammar**. Califórnia: CSLI, 2002.

GANCHO, C. V. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnicas de redação: o que é preciso para saber escrever bem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GERHARDT, A.F.L.M. **A cognição distribuída e a pesquisa em ensino de língua**. A sair em Rodrigues, M. G.; Alves, M.P.; Fabiano, S. (Orgs.) **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: GELNE/UFRN.

GERHARDT, A.F.L.M. e SILVA, A. B. **A intersubjetividade referencial e o livro didático de Português – os alunos leem o que o livro escreve?** Anais do XVII Cole. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2009.

GOTLIB, N. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

GUEDES, G. G. **Retextualização: do conto mitológico à notícia para a identificação de fatos**. 2016. 170p. Dissertação (PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2017: **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. In: **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

LANGACKER, R. **Cognitive grammar; a basic introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

LYONS, J. **Structural Semantics: an Analysis of the vocabulary of Plato**. Oxford: Blackwell, 1963

MACEDO, W. **Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1991.

MACHADO, P. M. **A construção superlativa sintética de estados absolutos com o sufixo – íssimo: um caso de desencontro/ mismatch morfológico**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, M. L. **Para Viver Juntos Português 9º ano**. São Paulo: Editora SM, 2015.

MARQUES, M. H. **Iniciação à semântica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

MARTINS FILHO, E. L. **Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo**. 3ªEd. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997.

MIRANDA, N. S.; MACHADO, P. M. **Polaridades, intensidades e desencontros: uma construção superlativa de estados absolutos**. São Paulo: Linha D'Água (Online) v. 27, n. 1, p. 117-137, jun. 2014. Disponível em: www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/77940/84825. Acesso em: 21 de junho de 2016.

MOISÉS, M. **A criação literária: prosa 1**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs.) **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

MORÁN, J. M. **O vídeo na sala de aula. Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, apr. 1995. ISSN 2316-9125. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. Acesso em 21 de outubro de 2017. doi :<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35>.

MORETTO, V. P. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORGANTI, F. What Intersubjectivity Affords: Paving the Way for a Dialogue between Cognitive Science, Social Cognition and Neuroscience. In: **Enacting Intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions**. F. Morganti, A. Carassa, G. Riva (Eds.) Amsterdam, IOS Press, 2008.

MOURA, D. **Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita**. Maceió: EDUFAL, 2008.

PAVIANI, J. **Fundamentos da semântica**. Porto Alegre: UCS-EST, 1976.

PEETERS, B. Does Cognitive Linguistics live up to its name? In: DIRVEN, R.; HAWKINS, B.; SANDIKCIOGLU, E. **Language and ideology: theoretical cognitive approaches**.

Amsterdam/New York: John Benjamins, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/cilt.204.04pee>. Acesso em 18 de outubro de 2017.

PERRENOUD, P. **Construindo Competências**. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. acesso em 07 de janeiro de 2017. In: *Nova Escola* (Brasil). Setembro de 2000.

PINEDA, I. **Lenguaje y expresión**. Lectura y redacción, con textos periodísticos, científicos y literarios. México: Pearson Educación, 2010.

PIRES DE OLIVEIRA, R. Semântica. In: **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

POTTIER, B. 'Vers une sémantique moderne.' **Trava de Linguistique et de Littérature 2**, 1964

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro**. Gestão 2012-2016. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>, acesso em 18 de junho de 2016.

ROCHA, R. **Meninos e meninas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, F. M. R., SOUZA; R. P. L. **O Conhecimento no Campo de Engenharia e Gestão do Conhecimento**. Revista Perspectiva em Ciência da Informação. 2010. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/867/718>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2017.

SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Carta de Apresentação do Material**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2009. Disponível em:

<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/orientacoesCurriculares/cadernosDeApoioPedagogico.o.htm>. Acesso em 20 de julho de 2017.

SIMÕES, Paulo. A síntese. **Letras de hoje**. Porto Alegre, n.4, p.94-97, jun./set. 1969. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/20822/13069>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

_____. A redação baseada em texto. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p.33-37 1969. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/20836/13076>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

SME-RJ. **Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa 6º ano**. 1º bimestre. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2017.

_____. **Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa 7º ano**. 1º bimestre. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2017.

_____. **Descritores do 1º - 4º bimestres**. (2016). Disponível em: >www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php> Acesso em 24 de agosto de 2016.

_____. **Orientações Curriculares**. (2016). Disponível em: <www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php> Acesso em 24 de agosto de 2016.

SILVA, A. B. **Intersubjetividade referencial, construção de significados e ensino de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SINHA, C. **The cost of renovating the property: a reply to Marina Rakova**. *Cognitive Linguistics*, 13 (3). 2002.

SINHA, C. e RODRIGUEZ, C. Language and the signifying object: from convention to imagination. In: Zlatev, J.; Racine, T.; Sinha, C. e Itkonen, E. (Eds.). **The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity**. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAMBA, I. **A semântica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Harvard: University Press. 1999.

TRAUGOTT, E. C. **Cognitive Linguistics: The concepts of constructional mismatch and type-shifting from the perspective of grammaticalization.**, v.18, n.3, 2007.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educ. Pesquisa, 2005

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto**. São Paulo: Contexto, 2017.

VARELA, F. **O Cérebro Não é um Computador**: não podemos entender a cognição se a abstrairmos de sua encarnação. Paris: La Recherche, n. 308, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001.

VIÑAO, A. Espaços, usos e funções; a localização e diposição física da disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.) **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.]

YUNES, E. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymarará, 2009.

ZLATEV, J., RACINE, T., SINHA, C. e ITKONEN, E. (Eds.) **The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity**. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Atividade *Qual a Importância da Mulher na Sociedade?*

Qual a importância da mulher na sociedade?

Nome: _____ turma: _____

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Apêndice B – Atividade Sobre a Palavra *Conflito*.

Aluno(a): _____ Turma: _____

A central circle contains the word "CONFLITO". Four lines radiate from this central circle to four surrounding empty circles, one in each cardinal direction (top, bottom, left, and right). Each of these four surrounding circles contains a horizontal line, indicating a space for the student to write a related concept or definition.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Apêndice D – Ficha Sobre o Vídeo *Diga Não à Violência Contra a Mulher*

| |
|---|
| Nome: _____ turma: _____ |
| <p>Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros?</p> <p>() SIM () NÃO</p> <p>Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?</p> <p>() SIM () NÃO</p> <p>Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:</p> <p>_____</p> |

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Apêndice E – Atividade: Frase-síntese

| |
|---|
| GRUPO: _____ Turma: _____ |
| Escrevam uma frase de resuma as ideias contidas na parte da narrativa selecionada para o seu grupo: |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Apêndice F – Atividade de Reescrita do Conflito do Texto *A Moça Tecelã*

Reescreva o conflito do texto “A moça tecelã”:

Nome: _____ turma: _____

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Apêndice G – Atividade Cloze.

1) Preencha os espaços vazios com a palavra que lhe parecer mais adequada. Leia bem os trechos dos textos para que você compreenda bem o assunto abordado por cada um:

a) “Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de “Chapeuzinho vermelho”.

_____ sua mãe disse, “Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela.”

b) “Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

_____ um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados.”

c) “Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava _____, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!”

d) “Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de “BELA”.

_____, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?”

e) “Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas a comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

_____, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!”

Fonte: <http://www.historiaparadormir.com.br>. Acesso em 30/10/2017.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

ANEXOS

Anexo A – Termo de Autorização para Participação em Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Rio de Janeiro, 01 de agosto de 2017

Prezados pais dos (as) alunos (as) da 1701,

Sou professora da Área de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e, atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado do Programa PROFLETRAS na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O meu objeto de estudo é buscar caminhos que auxiliem o aluno a reconhecer o conflito dentro da estrutura do conto, evitando mismatches na sua identificação.

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados que inclui gravações em áudio, vídeo e registros em fotografias dos alunos em atividades de resolução de exercícios (caderno, testes, provas, folhas de exercícios), feiras e exposições.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores para utilizar as imagens por mim captadas e as gravações realizadas com seu (sua) filho (a) em sala de aula. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e os nomes dos (as) alunos (as) não serão divulgados. Quando for necessário me referir a eles (elas), utilizarei as iniciais do nome, resguardando totalmente a identidade dos (as) participante(s) da pesquisa.

Ao final deste estudo, a minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e a colaboração.

Atenciosamente,

Juliana Behrends de Souza
Prof.^a Área de Língua Portuguesa/ SEEDUC.

Aluno (a): _____

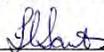
Ciente (pai/mãe/responsável): _____

Anexo B – Carta de Anuência – Escola Pública

CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA

Pela presente, o CIEP Brizolão 324 Mahatma Gandhi, sediada à Rua Flávia, s/n, Bairro Ipiranga, Nova Iguaçu, RJ, representado por sua diretora Ilza dos Santos, esclarece que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa “*O mismatch semântico na identificação do conflito gerador*” realizada pela pesquisadora Juliana Behrends de Souza, para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação do Prof^o Dr^a Roza Palomanes, durante o ano letivo de 2017.

Nova Iguaçu, 01 de agosto de 2017.



Ilza dos Santos
Diretora Geral
ILZA DOS SANTOS
Diretora Geral designada:
DOERJ de 15/12/2004, página 27 3ª coluna
ID: 34230335 / Matrícula: 5008428-8

Anexo C – Respostas dos Alunos na Atividade Diagnóstica

RSO

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

CRF

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

CGS

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

RSM

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

LMA

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



- a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."
- b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"
- c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."
- d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

EGCF

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



- a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."
- b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"
- c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."
- d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

EGCS

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



- a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."
- b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"
- c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."
- d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

ASP

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



- a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."
- b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"
- c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."
- d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

CFS

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

MLC

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

LGS

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

DCG

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

RSE

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

MCS

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

PSD

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

MVE

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revolvida."

b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"

c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."

d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

DSC

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



- a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada."
- b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"
- c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."
- d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

DVA

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



- a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada."
- b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"
- c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."
- d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

MPS

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



- a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada."
- b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"
- c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."
- d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

DES

1. Assinale o trecho do conto "A LIÇÃO DA CAVEIRA" no qual ocorra o conflito gerador da história:



- a. "O povo enfurecido parecia dominado por alguma força sobrenatural. Usando os objetos como armas, investiu contra o forasteiro. Foi um massacre. Nada deteve a multidão, que, a cada súplica do infeliz, parecia mais revoltada."
- b. "Quando o homem passou pelo dito cemitério, avistou uma caveira quase à beira do caminho. Teve uma ideia sem ver nem pra quê: resolveu testar sua coragem diante do sobrenatural. Aproximou-se e, agachando-se, deu uma pancadinha com o nó do dedo no crânio alvo, perguntando, em tom de brincadeira(...)"
- c. "Há muito tempo, numa noite sem lua, ia um homem por uma estrada deserta e sombria. Nela havia um cemitério muito velho. Tão velho e maltratado que algumas ossadas estavam até à mostra, dando ao lugar um aspecto assustador."
- d. "Quando, ao cair do sol, o local voltou a ficar deserto e silencioso, a caveira, então, soltou uma estridente gargalhada e disse: - Eu não falei que a língua matava?"

Anexo D – Respostas dos Alunos na Atividade 1 – Coleta das primeiras impressões dos alunos

Qual a importância da mulher na sociedade?

MCS

A mulher é importante na sociedade, pois sem ela a gente nem sobrevive no mundo. É ela quem cuida, educa e faz muitas outras coisas. A mulher trabalha igual ao homem e faz muitas outras coisas que ele faz.

Qual a importância da mulher na sociedade?

GMS

A importância é que elas fazem muitas coisas que os homens não conseguem fazer tipo cuidar do filho, arrumar o casa etc. mas a mais importante é que elas são muito mais resilientes do que os homens e são menos medrosas do que os homens.

Qual a importância da mulher na sociedade?

DES

Elas gostam de se maquiar, gostam de pintar a unha, gostam de fazer compras, gostam de comprar roupas, gostam de ficar mais bonitona do que e dissonomada.

Qual a importância da mulher na sociedade?

CFS

A IMPORTÂNCIA DA MULHER É NÃO SER ABREVIDA NA SOCIEDADE E TER RESPEITO.

Qual a importância da mulher na sociedade?

ASP

A importância da mulher é que sem a mulher não existiriam filhos, porque o filho é feito pelo homem e pela mulher. Não iria ter diarista, nem professora. As mulheres são importantes para a sociedade e para o mundo.

RSE Qual a importância da mulher na sociedade?

A mulher é importante para a sociedade pois gera filhos, cuida dos filhos, prepara a casa com carinho. Eu prefiro ver que a mulher se não trabalhasse pois que ela seja nos cuidados, limpeza e etc.

PSD Qual a importância da mulher na sociedade?

É a mulher que gera os filhos e os educa.
Eu não gosto que as mulheres trabalhem pois não quero ver as mulheres trabalhando muito e sem dinheiro ou estresse.

LGS Qual a importância da mulher na sociedade?

Das mulheres são importantes em muitos casos nas famílias e também em muitos outros.
A mulher pode trabalhar em muitos casos, como, por exemplo, etc.

MPB Qual a importância da mulher na sociedade?

Sem a mulher na sociedade crianças, não teriam os seres humanos.
Sem mulheres a raça humana seria extinta.

EGCF Qual a importância da mulher na sociedade?

Na minha opinião a importância da mulher na sociedade é: ela dá a luz ao bebê, ela cria o ambiente certo para o bebê, ela cuida do bebê, ela educa o bebê, ela trabalha e trabalha muito.

ALV Qual a importância da mulher na sociedade?

Na minha opinião as mulheres são superiores aos homens. Elas trabalham, cuidam em casa, limpam e ainda pagam a escola do filho e do filho não pagam nada. Elas são em casa e trabalham. Por isso, eu acho as mulheres melhores.

Qual a importância da mulher na sociedade?

RSM

Ela pode ensinar os filhos o que é educação, amor e respeito.

Qual a importância da mulher na sociedade?

NMS

Ela é importante porque sem ela não teria ninguém no mundo.

Qual a importância da mulher na sociedade?

DCG

A mulher é importante na sociedade porque ela tem filhos, cozinha a casa, faz compras, educa os filhos, lava roupa etc... a mulher é muito competente, cuida de tudo, trabalha e ainda toma conta dos filhos.

Qual a importância da mulher na sociedade?

DVA

Porque são elas quem fazem a reprodução.

Qual a importância da mulher na sociedade?

MVE

A mulher é importante para a sociedade porque sem elas não existiria a sociedade.
Não iria existir muitas profissões, a mulher é a coisa mais importante do mundo.

Qual a importância da mulher na sociedade?

EGCS

A mulher é importante para o seu marido e para seus filhos. Todos nós temos mulheres importantes na nossa família.

Qual a importância da mulher na sociedade?

LPS

sem a mulher, não existiriam os filhos e o mundo iria ficar sem graça. a mulher é muito importante para a sociedade.

Qual a importância da mulher na sociedade?

DSG

A importância da mulher no mundo é em geral, cuidar da casa, quem decoraria, trabalhar, era de cuidar pra mim, e também a mulher trabalhar.

Qual a importância da mulher na sociedade?

KMA

Se a mulher não existisse, não poderia crescer, pois não teria ninguém. De muitas maneiras a importância da mulher é cuidar e educar. Também tem mulheres que trabalham e que cuidam dos filhos.

Qual a importância da mulher na sociedade?

MLC

A mulher é importante porque se não fosse ela, não teria ninguém e as mulheres têm o mesmo direito que os homens têm e elas podem trabalhar, no ensino, lá fora e o certo é todos serem iguais e não diminuir as mulheres!

Qual a importância da mulher na sociedade?

CGS

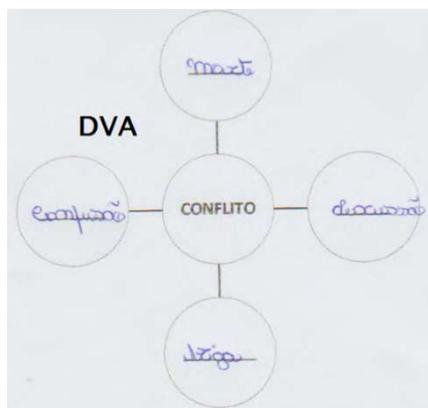
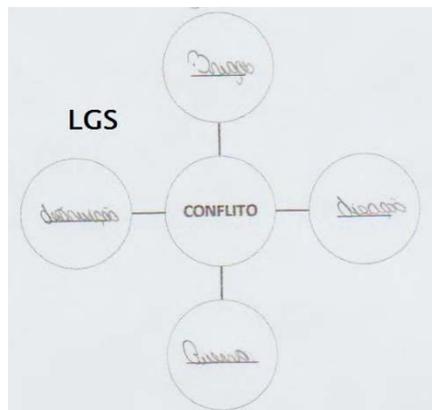
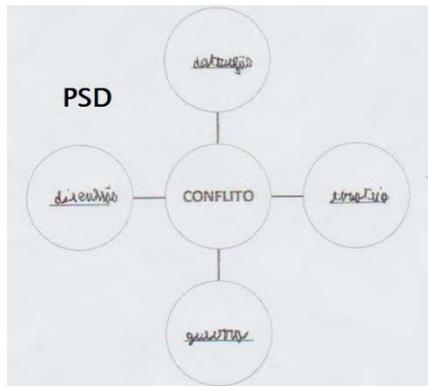
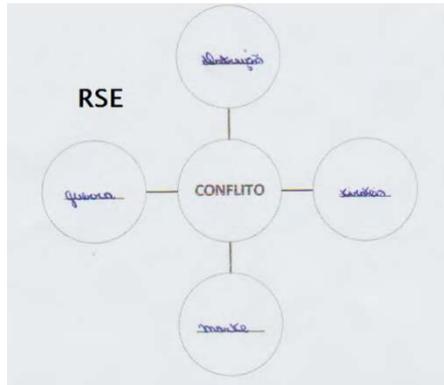
A importância da mulher no mundo são várias, tipos: são criadoras, dá a vida aos filhos e também são cuidadoras.

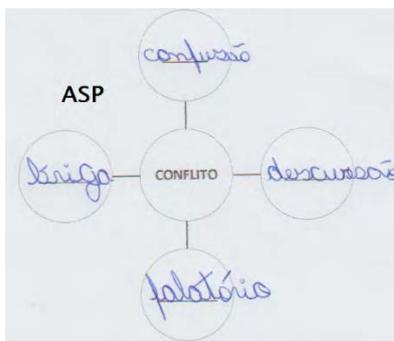
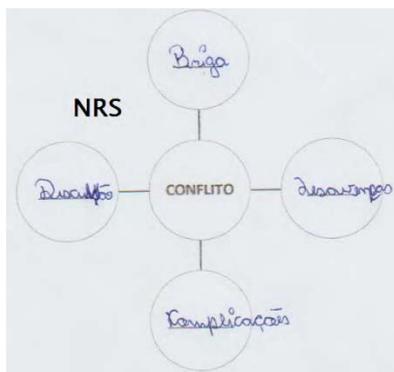
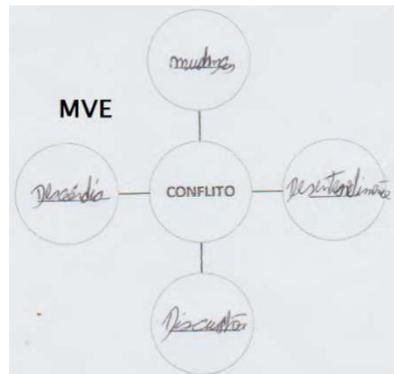
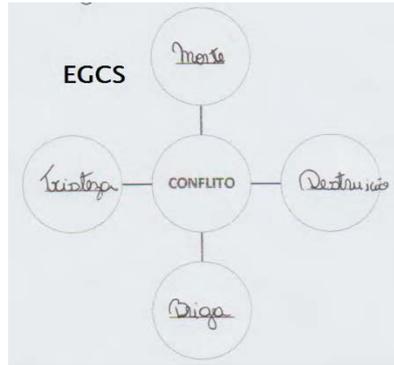
Qual a importância da mulher na sociedade?

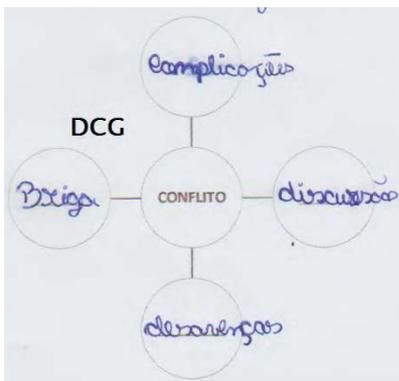
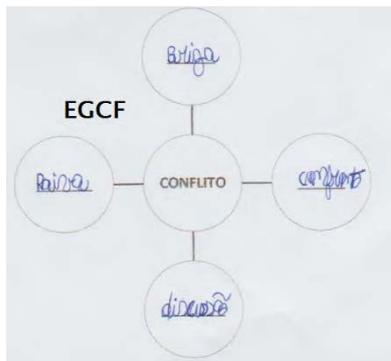
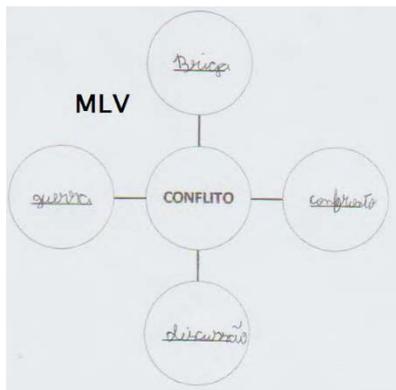
CRF

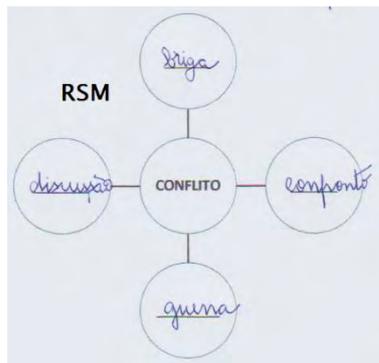
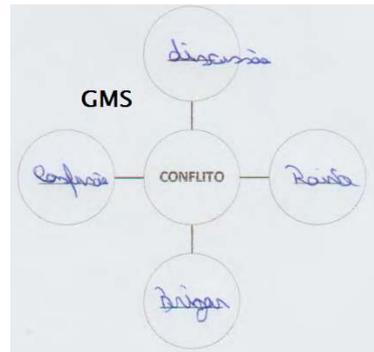
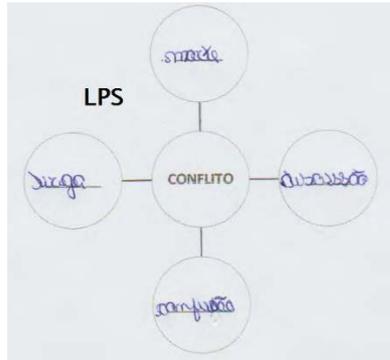
Ela cuida, ela trouxe o amor. Sem ela não teria pais, filhos, ninguém. Se não fosse ela, não teria tudo o que sabemos hoje, não a educação, porque muitas que desprezam a mulher pensam que ela é estúpida, mas não, ela não seria ter ninguém com essas profissões.

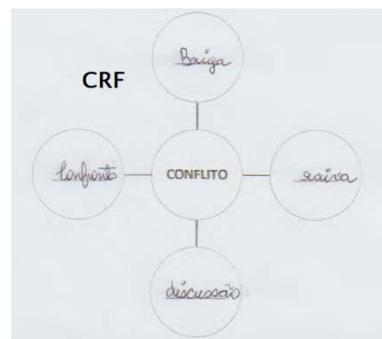
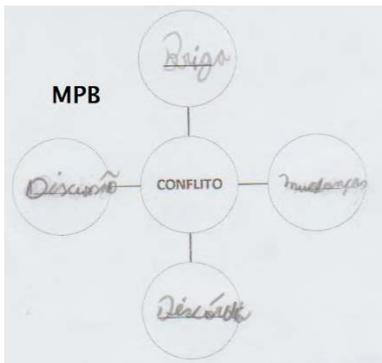
Anexo E – Respostas dos Alunos na Atividade 2 – Definição da palavra conflito

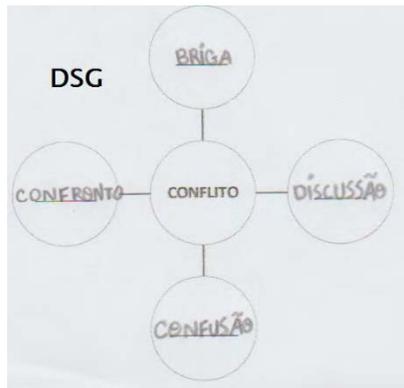












Anexo F – Respostas dos Alunos na Atividade 3 – Construção de Possíveis Conflitos Geradores Para o Desfecho Apresentado na Notícia

Quando ele chegou em casa, viu a sua mulher beijando com o amigo. O amante conseguiu fugir. Revoltado, o marido matou sua mulher a idosa e a sobrinha ficaram geidas por estarem na casa. DCG

Porém ela tinha se separado e ele, com ciúme doente, viu que ela estava com outro namorado. Ele prometeu, que iria matá-la. Ela não acreditou, ficou com o homem mesmo assim. matou a mulher por ciúme doente. DSG

O homem desvia estar com muita raiva de mulher. De repente, começaram a discutir e o homem ficou mais revoltado. Então, começou a agredi-la com uma faca, porém sua mulher tentou fugir. Infelizmente não conseguiu e a matou. EGCF

De repente, o marido chegou do trabalho e pegou sua ex mulher na cama com outro que era seu amigo. Ela acabou com seu casamento e seu marido revoltado falou que ia matá-la. EGCS

De repente, o homem viu a mulher conversando com outro homem e ficou com muito ciúme e decidiu matá-la. DVA

Numa sexta-feira, o homem sentiu inveja de sua mulher e sua vida planejou abafá-la em casa. CGS

Ele estava no banheiro. Ele viu a mulher com
com outros homens. Ele ficou com ciúmes e estava
fundo no quarto quando ele foi para fora, chegou
como uma pessoa, foi para fora dele e o espancou.

RSE

Revelado por ela que se separou
dela, entrou na casa dela e a espancou

GMS

Quando ele chegou, viu a esposa
com outros homens. Não deixou a
mulher explicar e a matou

MVE

Quando ele chegou, viu
que sua mulher estava a
trair com um adolescente.
Percebido, foi até
a cozinha de sua casa
e resolveu matar a
mulher, depois dafoqueou
o adolescente e uma vizinha
morta.

NRS

O homem suspeitou que a mulher estava
trair com ele, após isso, o homem decidiu ir
a casa da mulher e espancá-la

GFS

De repente, ele descobriu que sua
mulher estava com um outro homem. Então,
pôs a mão nela e a espancou. Com isso
destruiu a mulher

ALV

O homem viu sua ex-mulher
saindo com outro.
Então, ele com muito ciúme
expulsa ela para sequestrar para
cometer o crime e assassiná-la.

MPB

Porém a sua ex mulher estava tendo
caso com outro homem. Seu ex
marido descobriu e revoltou
a morte.

MLV

Revelado com sua ex mulher ter terminados com
ele, ele ainda criou a mulher com outro homem
ele, com ciúme e obsessivo; um dia ele chegou
em casa e a matou.

PSD

Quando o marido saiu para trabalhar
a mulher ligou para o marido e pediu
para ele ir na casa dela. Quando chegou
em casa descobriu um barulho de
ruído foi lá e quando abriu a porta
viu a mulher com o amante e ele
se revoltou e foi para a loja para
matá-la.

LPS

E então ele descobriu que
a mulher estava trair com
ele com outro. Ele se revoltou
contra ela e pensou em tá-la
fora do local onde ela
estava e matou a sua
mulher e no local do crime
tiveram testemunhas.
Queremos não deixar
nada, matou a esposa
e a irmã.

ASP

Sua mulher antes de sua
morte tinha um amante com
o pai do marido de ela. E quando
marido chegou a casa e descobriu.

LGS

Quando ele chegou, viu um homem conversando
com ela e sentiu ciúme, sentiu raiva e quis
matá-la.

CRF

Sua ex-mulher foi em um lugar
com sua amiga e o ex-marido descobriu
e seguiu as duas.

RSM

Eles terminaram porque ela descobriu que ele estava tendo caso com outra mulher. Ele não aceitou que ela tinha terminado com ele e ficou maluco. Foi na casa dela e tentou esfaqueá-la, mas a mãe dele tentou salvá-la e foi esfaqueado também. A filha dele também foi tentada salvá-la, mas não conseguiu e ela acabou morrendo. NMS

Anexo G – Respostas dos Alunos na Atividade 4 – Ficha do Vídeo Diga não à violência contra a mulher

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **MPB**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

O homem tem que ter respeito e parar de bater nas mulheres

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **GFS**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

A mulher sofre muito

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **LGS**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Homem é muito agressivo

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **NMS**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

As mulheres podem ser independentes.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **KMA**

() SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

() SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Os homens acham que são superiores às mulheres e tratam mal por isso.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **GMS**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

() SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Que os homens não respeitam as mulheres.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **ALV**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

As mulheres também tem os direitos que o homem.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **DES**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

O homem não tem que ser mais legal com as mulheres.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **MVE**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Que as mulheres têm os mesmos direitos que os homens e que a violência não é a responsabilidade delas.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **DCG**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Que a mulher não precisa de homem para ser feliz.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **EGCS**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

A mulher tem que se valorizar.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **NRS**

SIM () NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM () NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Que as mulheres sempre são levadas.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **CRF**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Os maridos têm problemas e desconfiam na mulher.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **CGS**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Entendi que a mulher e o homem tem que ter o mesmo direito e respeito.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **DSG**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

EU ACHO QUE O HOMEM TEM QUE SE Pôr no SEU LUGAR É NÃO BATER NA MULHER.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **MLC**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

As mulheres têm o mesmo direito que os homens porque todos somos iguais e os homens não devem bater na mulher!

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **CFS**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Entendi que nenhuma mulher deve ser agredida pelos homens.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **LMA**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Eu entendi que as mulheres não são pessoas iguais. Foram abusadas e por isso tinham medo.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **PSD**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

O homem tem que ser mais agressivo. Mulher tem que respeitar o homem.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **RSE**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Que o homem não pode bater e nem abusar das mulheres.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **RSM**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Eu entendi que o homem não deve ser mandado.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **DVA**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Os homens tem que entender que as mulheres têm os mesmos direitos que eles.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **LPS**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Eu entendi que todos os direitos que o homem tem a mulher também tem.

Você conhece alguma mulher que já sofreu violência física ou verbal pelos maridos ou companheiros? **RSO**

SIM NÃO

Após ver o vídeo, você acha que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens?

SIM NÃO

Elabore uma frase que resuma o que você entendeu do vídeo:

Independente do homem ou da mulher estivessem com crianças, ninguém deve machucar ninguém.

Anexo I – Respostas dos Alunos na Atividade 5

GRUPO: INTRODUÇÃO Turma: 701

Escrevam uma frase de resuma as ideias contidas na parte da narrativa selecionada para o seu grupo:

TUDO ESTAVA CALMO E TRANQUILO NA VIDA DA MULHER DA HISTÓRIA. ELA ESTAVA UM POUCO FELIZ.

GRUPO: CONFLITO Turma: 701

Escrevam uma frase de resuma as ideias contidas na parte da narrativa selecionada para o seu grupo:

Ela queria um marido e construiu ele e ela viveu.

GRUPO: CLÍMAX Turma: 701

Escrevam uma frase de resuma as ideias contidas na parte da narrativa selecionada para o seu grupo:

A moça desfez o marido e tudo de bom que ela tinha feito.

GRUPO: DESFECHO Turma: 701

Escrevam uma frase de resuma as ideias contidas na parte da narrativa selecionada para o seu grupo:

Ela ficou sozinha de novo e feliz.

Anexo J – Respostas dos Alunos na Atividade 6 – Reescrita do conflito

Mas tecendo e tecendo a moça trouxe o tempo em que ela se sentiu entristecido por não ter ninguém, e pela primeira vez a moça pensou em como seria bom ter um marido ao seu lado para a amarrar.

NMS

De repente ela se sentiu muito sozinha e queria um companheiro.

EGCS

Mas de repente bateu a tristeza de ficar só e pareceu como se ela estivesse com um marido ao seu lado.

CRA

Mas de tanto tecer, ela parecia fazer com que o tempo passasse e se sentiu sozinha, e ela pensou em como seria ter um marido.

KMA

Mas ela costurando se sentiu só e pensou pela primeira vez o desejo de ter um marido.

MLC

Mas tecendo ela se sentiu sozinha e pensou que seria bom ter um marido.

GFS

Mas enquanto tecia, ela se sentiu muito só e logo pensou em ter um marido para lhe fazer companhia.

MVE

Então enquanto ela costurava e costurava sentia se sozinha. Por isso pensou que seria bom ter um marido.

PSD

Então costurando e costurando ela se sentiu sozinha e logo pensou em ter um marido para lhe fazer companhia.

ASP

De repente, ela se sentiu sozinha.

~~Então~~ ~~sem~~ ~~mais~~, apareceu um homem colocou o mão na maçaneta e entrou e ele não se sentiu mais sozinho.

MPB

De repente ela pensou que um homem em sua vida, talvez seria mais feliz. Essa foi a pior coisa que ela fez.

NRS

Chegou ao tempo que se sentiu muito sozinho e pela primeira vez parou pra pensar como seria ter um esposo no lado dele e ao seu lado.

DCG

De repente, da mesma forma o tempo... ~~ela~~ se sentiu sozinho, por pelo menos uma vez na vida pensou em ter um marido.

DVA

mas ela queria ter um marido como ele.

EGCF

mas enquanto vive, de acordo com o que ela se sente sozinho e começa a se sentir um marido

RSE

Quando o marido morreu, ela se sentiu sozinha, e pela primeira vez ela quis o lado de ter um marido ao lado

LGS

"Ela mesma quis não ficar mais sozinha e pela única vez pensou em como é ter um marido para cuidar dela."

DES

teclando o tempo ela se sentiu sozinha. foi quando ela viu que precisava de algum do lado dela

CCP

mas a vida tornou tanto que ela se sentiu sozinha e criou seu próprio marido

GMS

mas a vida tornou tanto que ela se sentiu sozinha e criou seu próprio marido

CGS

Anexo K – Respostas dos Alunos na Atividade 7 – Cloze

a) “Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de “Chapeuzinho vermelho”.

Então sua mãe disse, “Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela.”

b) “Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe ursa e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe ursa já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados.”

c) “Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava mas, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!”

ASP

d) “Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de “BELA”.

Quando, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?”

e) “Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

De repente, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

– Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!”

a) “Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de “Chapeuzinho vermelho”.

Então sua mãe disse, “Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela.”

b) “Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe ursa e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe ursa já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados.”

c) “Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava mas, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!”

CRA

d) “Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de “BELA”.

Quando, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?”

e) “Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

De repente, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

– Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!”

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Emão sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe ursa e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe ursa já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Emão, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

CGS

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

mas, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

Então, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Quando sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe ursa e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe ursa já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Doreia um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Quando de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

DCG

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

MAS, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

MAS, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

De repente sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Um dia, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

DVA

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Guarano, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

Um dia, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

De repente sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Um dia um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Um dia, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

DES

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

de repente, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

Então, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

POREH sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

ENTIA um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava ENTAS, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

DSG

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

QUANDS, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

POREH, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

UOMO sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

MOO um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava WITO, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

EGCF

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

WITO, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

WITO, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Doente sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Mãe um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Quando de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

EGCS

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Quando, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

Mãe, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Doente sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Mãe um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Quando de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

GFS

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Quando, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

Mãe, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Luana sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Yara um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava quando, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

LGF

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Maria, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

João, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Maria sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Denise um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava quando, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

MVE

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Roberta, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

João, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Dois sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Quando, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

MLC

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Ele, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

Quando, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Mãe sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe urso e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe urso já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Quando, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

NMS

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Ele, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

Quando, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Peter sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe ursa e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe ursa já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Enfite um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Peter, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

PSD

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Paul, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

Peter, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) "Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de "Chapeuzinho vermelho".

Peter sua mãe disse, "Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela."

b) "Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe ursa e seu filhinho ursinho, saíam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe ursa já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Enfite um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados."

c) "Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava Peter, de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!"

RSE

d) "Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Paul, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?"

e) "Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

Peter, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!"

a) “Era uma vez uma linda e alegre menina que era amada por todos que a olhassem, mas, principalmente, por sua avó, e não havia nada que ela tivesse que não desse para a criança. Certa vez ela deu um pequeno chapéu de veludo vermelho, o qual ficou tão bem nela, que ela nunca usava nada diferente, e então passou a ser chamada de “Chapeuzinho vermelho”.

Perisom sua mãe disse, “Venha, Chapeuzinho vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela.”

b) “Era uma vez uma bela família de ursos que vivia em uma floresta, bem distante. Toda semana, o papai urso, a mamãe ursa e seu filhinho ursinho, saiam para passear na floresta pela manhã, antes do almoço. A sabida mamãe ursa já deixava a mesa posta antes de sair, assim poderiam comer logo que voltassem do passeio.

Perisom um dia, logo após a família urso ter saído para seu passeio semanal, uma garotinha que estava perdida na floresta foi parar perto da casa da família urso. Ela era loira e tinha o cabelo encaracolado, então a chamavam de Cachinhos Dourados.”

c) “Estava Alice no jardim a ouvir uma história que a sua irmã mais velha lhe contava laionade de repente, viu passar um coelho branco muito bem vestido e de luvas brancas!”

RSO

d) “Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de “BELA”.

mao, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

- Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem?”

e) “Há muito, muito tempo, havia um pequeno pastor que se chamava Pedro e que cuidava das suas ovelhas nos campos de pasto dos arredores da aldeia. Todas as manhãs, muito cedo, o pastor saía com o seu rebanho para o campo e ali passava horas e horas. Muitas vezes, enquanto via as suas ovelhas à comer, Pedro ficava imaginando coisas e a pensar no que poderia fazer para se entreter e fazer as horas passarem mais depressa.

mas, o pastorzinho, cansado de ficar olhando as ovelhas, decidiu que seria divertido aprontar com as pessoas da aldeia. Aproximou-se do povoado e começou a gritar:

- Socorro, socorro! O lobo está vindo, socorro!!!!”

Anexo L – Respostas dos Alunos na Atividade 7 – Onde os Oceanos se Encontram

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história: CCP

a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

b. Na noite, a maré sobe.

c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.

d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história: DVA

a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

b. Na noite, a maré sobe.

c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.

d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história: EGCF

a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

b. Na noite, a maré sobe.

c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.

d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história: EGCS

a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

b. Na noite, a maré sobe.

c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.

d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

GFS

a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

b. Na noite, a maré sobe.

Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.

d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

GMS

a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

b. Na noite, a maré sobe.

Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.

d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

KMA

a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

b. Na noite, a maré sobe.

Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.

d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

LMA

Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

b. Na noite, a maré sobe.

c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.

d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

LPS

- a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.
- b. Na noite, a maré sobe.
- c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.
- d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

MPB

- a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.
- b. Na noite, a maré sobe.
- c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.
- d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

NRS

- a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.
- b. Na noite, a maré sobe.
- c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.
- d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

PSD

- a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.
- b. Na noite, a maré sobe.
- c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.
- d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

RSO

- a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.
- b. Na noite, a maré sobe.
- c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.
- d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

1. Assinale o trecho do conto **Onde os oceanos se encontram** no qual ocorra o conflito gerador da história:

RSM

- a. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.
- b. Na noite, a maré sobe.
- c. Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia.
- d. quando a Silenciosa chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só ao último de seus pedidos.

Anexo M – Respostas dos Alunos na Atividade 7 – O Rosto Atrás do Rosto

CGS

1. Assinale o trecho do conto “O rosto atrás do rosto” no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

MLC

1. Assinale o trecho do conto “O rosto atrás do rosto” no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

MVE

1. Assinale o trecho do conto “O rosto atrás do rosto” no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

PSD

1. Assinale o trecho do conto “O rosto atrás do rosto” no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

LGS

1. Assinale o trecho do conto "O rosto arás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

MPB

1. Assinale o trecho do conto "O rosto arás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

RSM

1. Assinale o trecho do conto "O rosto arás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

ALV

1. Assinale o trecho do conto "O rosto arás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

NMS

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

RSO

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

NRS

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

DES

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

CFS

1. Assinale o trecho do conto "O rosto arás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

DVA

1. Assinale o trecho do conto "O rosto arás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

LMA

1. Assinale o trecho do conto "O rosto arás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

CCP

1. Assinale o trecho do conto "O rosto arás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

EGCS

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

KMA

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

CRF

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

RSE

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:

- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
- b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
- c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
- d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

EGCF

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:
- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
 - b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
 - c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
 - d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

GFS

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:
- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
 - b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
 - c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
 - d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

ASP

1. Assinale o trecho do conto "O rosto atrás do rosto" no qual ocorra o conflito gerador da história:
- a. Mas, uma a uma, assustadas com a máscara de aço, fugiram pelas escadarias e, como tinham vindo, voltaram a seus países.
 - b. Contudo, passado um ano, entristecia a Rainha diante daquela fisionomia trancada, lisa superfície em que nada se lia, nem riso ou pranto. Acabando por implorar ao marido que a tirasse, deixando-se ver.
 - c. Mas, passado o perigo, passou com ele o tempo, e já ninguém se perguntava que rosto respiraria por trás da máscara. Nem mesmo depois de despida a armadura e penduradas as armas.
 - d. Entretanto, desejando casar, o Guerreiro enviou seus embaixadores a países vizinhos, que levassem sua proposta e trouxessem princesas interessadas em governar com ele aquele reino.

Anexo N – Respostas dos Alunos na Atividade 7 – Entre a Espada e a Rosa

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

ASP

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

CRA

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

CCP

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

CFS

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

CGS

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhos da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

DCG

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhos da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

DVA

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhos da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

EGCS

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhos da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

KMA

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

LMA

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

LGS

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

MVE

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

MCS

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhos da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

RSO

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhos da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."

1. Assinale o trecho do conto *Entre a espada e a rosa* no qual ocorra o conflito gerador da história:

RSE

- a. "Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo."
- b. "[...] o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la."
- c. "...a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu."
- d. "[...] Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhos da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha?..."