

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

Valquíria Claudete Machado Borba

**O PAPEL DA INTERAÇÃO ENTRE A
INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA
NA PRODUÇÃO TEXTUAL
DE CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO**

Maceió
2009

Valquíria Claudete Machado Borba

**O PAPEL DA INTERAÇÃO ENTRE
A INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA
NA PRODUÇÃO TEXTUAL
DE CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística
do Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira
Co-orientadora: Prof. Dr. Márcia Cristina Zimmer (UCPel)

Maceió
2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

B726p Borba, Valquíria Claudete Machado.
 O papel da interação entre a instrução implícita e explícita na produção textual de contos de assombração / Valquíria Claudete Machado Borba, 2009.
 173 f. : il.

 Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.
 Co-Orientadora: Márcia Cristina Zimmer.
 Tese (doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2009.

 Bibliografia: f. 106-111.
 Apêndices; 112-173.

 1. Linguística Aplicada. 2. Produção textual. 3. Gênero textual. 4. Contos de assombração. 5. Instrução implícita e explícita I. Título

CDU: 800.7



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



PPGLL

TERMO DE APROVAÇÃO

VALQUÍRIA CLAUDETE MACHADO BORBA

Título do trabalho: O PAPEL DA INTERAÇÃO ENTRE A INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO.

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Letras e Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. Márcia Cristina Zimmer (PPGL/UCPel) (co-orientadora)

Prof. Dr. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

Prof. Dr. Núbia Rabelo Bakker Faria (UFAL)

Prof. Dr. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU / UFAL).

Maceió, 03 de junho de 2009.

DEDICATÓRIA

A minha família.

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelos exemplos de vida, de força, de determinação, de fé. Em especial, a meu pai, minha mãe e meus irmãos, pelo apoio incondicional.

Ao prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira, por tudo desde o nosso primeiro contato, pelo diálogo sempre aberto, pelo respeito, pela diferença, pelo apoio, pelas trocas teóricas, pelas tensões, pela compreensão e pela tese.

À prof. Dr. Márcia Cristina Zimmer, por aceitar o desafio posto no meio do caminho, pelas elucidativas indicações do processo, pela amizade, pelo apoio e, principalmente, pela tese.

A Alex de Lima T. da Penha, pelo apoio estatístico, pela amizade, pelas indagações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL, pela recepção, pelo caminho trilhado, pelas contribuições para a minha formação.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

À Inês, Elis, Quitéria, Leônia, Anamelea, Lenira e Joaceri, colegas, companheiras, AMIGAS sempre.

Aprender é alterar sinapses neuronais.

JOSÉ MARCELINO POERSCH

RESUMO

Nosso estudo consistiu em verificar o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da produção textual desse gênero textual. Partimos da compreensão de que a aprendizagem através da instrução implícita acontece quando o trabalho de determinado gênero textual é conduzido sem que suas características sejam explicitamente destacadas. Já a aprendizagem através da interação entre a instrução implícita e explícita acontece quando há destaque e reflexão explícita sobre os constituintes do gênero textual em questão. Para a realização da nossa pesquisa, escolhemos sujeitos de duas turmas de nona série do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Maceió. Ao estudar a questão da interação entre a instrução implícita e explícita, o papel da memória é fundamental para justificar esse tipo de abordagem. Por isso, propomos o estudo do papel da memória declarativa, partindo da hipótese de que a instrução implícita apenas não garante o desenvolvimento de aspectos que precisam ser desenvolvidos na produção textual de forma a levar o aluno a se tornar um escritor proficiente. Defendemos que a interação entre a instrução implícita e explícita é fundamental nesse caso. E, para sustentar nosso estudo, nos apoiamos na teoria conexcionista, que compreende que a aprendizagem da linguagem acontece a partir da experiência do indivíduo no ambiente que o circunda. Seguindo essa premissa, propomos a aprendizagem do gênero textual conto de assombração em dois ambientes distintos de instrução. Nossa hipótese central foi a de que o ensino baseado na interação entre a instrução implícita e explícita favorece mais o desenvolvimento da produção textual do que o ensino baseado só na instrução implícita. Assim, com base no referencial teórico conexcionista, o objetivo geral da nossa investigação sobre o papel da interação entre instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da sua escritura pretende contribuir para os estudos sobre os processos envolvidos na produção textual.

Palavras-chave: instrução implícita e explícita - gêneros textuais - produção textual – conto de assombração

ABSTRACT

This research investigated the role of the interaction between the implicit and explicit instructions and of the knowledge of the textual genre tales of terror on the development of its written production. We understand the learning through the implicit instruction when it is conducted without emphasizing its characteristics. On the other hand, the learning through the interaction between the implicit and explicit instructions happens when the characteristics of the textual genre in study is emphasized and analyzed. In order to carry out our study, we have chosen subjects from two groups of ninth grade of an elementary school in Maceió. Once we have decided to study the role of the interaction between the implicit and explicit instructions, the role of memory is important. Hence, we proposed the study of the declarative memory, having in mind that the implicit instruction itself does not guarantee the development of the aspects that need to be improved. In our point of view, the interaction between the implicit and explicit instructions é fundamental in this case. We based our theory on the connectionist approach that says learning happens through the experience someone has. According to it, we propose the learning of the textual genre tales of terror in two distinct environments of instruction. Our main hypothesis is that the learning through the interaction between the implicit and explicit instructions is more helpful than the learning through the implicit instruction. We hope our study may help in the studies about cognitive processes involved in the textual production.

Keywords - implicit and explicit instructions - textual genres - textual production – tales of terror

RÉSUMÉ

Notre recherche a consisté a vérifier le rôle de l'interaction à travers l'instruction implicite et explicite et la connaissance du genre textuel conte de terreur dans le développement de la production textuel de ce genre textuel. Nous avons parti de la compréhension de que l'apprentissage à travers l'instruction implicite survient quant le travail de certain genre textuel est conduit sans que ses caractéristiques soient explicitement mise en évidence. Par contre l'apprentissage à travers l'interaction parmi l'instruction implicite et explicite survient quant il y a mise en évidence et réflexion explicite sur les constituants du genre textuel en question. Pour notre recherche, nous avons choisi des sujets de deux classes du neuvième année de l'enseignement fondamentale, d'une école municipale de Maceió. Dans l'étude de l'interaction entre l'instruction implicite et explicite, le rôle de la mémoire est fondamental pour justifier ce mode d'approche. Donc, proposons l'étude du rôle de la mémoire déclarative, a partir de l'hypothèse que uniquement l'instruction implicite n'assure pas le développement des aspects qu'il faut développer dans la production textuel de façon que l'étudiant devienne un écrivain habile. Défendons que l'interaction entre l'instruction implicite et explicite est fondamentale dans ce cas. Et, pour soutenir notre étude, nous appuyâmes dans la théorie connexioniste, laquelle entend que l'apprentissage de la language se donne a partir de l'expérience de l'individu dans l'ambience autour de lui. Selon cette prémice proposons l'apprentissage du genre textuel conte de terreur en deux ambiances distinctes de l'instruction. Notre hypothèse centrale a été que l'enseignement appuyé sur l'interaction entre l'instruction implicite et explicite rend plus facile le développement de la production textuelle que l'enseignement uniquement fondé sur l'instruction implicite. De cette façon, appuyé sur le référentiel théorique connexioniste, le but général de notre recherche sur le rôle de l'interaction entre l'instruction implicite et explicite et de la connaissance du genre textuel conte de terreur, dans le développement de son écriture prétendre contribuer avec les études sur les processus impliqués dans la production textuelle.

Mots-clés - l'instruction implicite et explicite - le genre textel - la production textuelle – conte de terreur

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Paradigmas da Cognição.....	25
FIGURA 2 O Neurônio.....	27
FIGURA 3 A Sinapse.....	29
FIGURA 4 Seqüência Narrativa (proposta por Adam (1985, 1987) e Labov (2001)).....	59
FIGURA 5 Ficha de Elementos Constituintes do Conto de Assombração.....	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Atividades realizadas na 9 ^a . A.....	73
TABELA 2 Atividades realizadas na 9 ^a . B.....	74
TABELA 3 Análise individual do questionário sobre a estrutura do conto no pré-teste - 9 ^a . A	77
TABELA 4 Análise individual do questionário sobre a estrutura do conto no pré-teste - 9 ^a . B	78
TABELA 5 Análise individual do questionário sobre a estrutura do conto no pós-teste - 9 ^a . A	79
TABELA 6 Análise individual do questionário sobre a estrutura do conto no pós-teste - 9 ^a . B	80
TABELA 7 Comparação entre o pré e o pós-teste da 9 ^a . A.....	81
TABELA 8 Comparação entre o pré e o pós-teste da 9 ^a . B.....	82
TABELA 9 Pré-teste de leitura e interpretação - 9 ^a . A.....	83
TABELA 10 Pré-teste de leitura e interpretação - 9 ^a . B.....	84
TABELA 11 Pós-teste de leitura e interpretação - 9 ^a . A.....	84
TABELA 12 Pós-teste de leitura e interpretação - 9 ^a . B.....	85
TABELA 13 Comparação entre o pré e o pós-teste - 9 ^a .A.....	86
TABELA 14 Comparação entre o pré e o pós-teste de leitura e interpretação - 9 ^a . B.....	87
TABELA 15 Pré-teste de produção textual - 9 ^a .A.....	89
TABELA 16 Pós-teste de produção textual - 9 ^a . A.....	90
TABELA 17 Comparação entre o pré e o pós-teste - 9 ^a . A.....	91
TABELA 18 Pré-teste de produção textual - 9 ^a . B.....	92
TABELA 19 Pós-teste de produção textual - 9 ^a . B.....	93
TABELA 20 Comparação entre o pós e o pré-teste - 9 ^a . B.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 COGNIÇÃO, MEMÓRIA E APRENDIZAGEM.....	19
1.1 OS PARADIGMAS DA COGNIÇÃO E O CONEXIONISMO.....	20
1.2 PESQUISAS SOBRE A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ACORDO COM A PERSPECTIVA CONEXIONISTA.....	26
1.3 COGNIÇÃO E MEMÓRIA.....	31
1.4 MEMÓRIA E APRENDIZAGEM.....	34
1.5 APRENDIZAGEM IMPLÍCITA E EXPLÍCITA.....	36
2 ESTUDOS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	39
2.1 O PROCESSO DE ESCRITURA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	43
2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL.....	51
2.3 ABORDAGENS IMPLÍCITA E EXPLÍCITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS	55
2.4 O CONTO ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL.....	57
2.4.1 O conto de assombração.....	63
3 A PESQUISA.....	66
3.1 PROBLEMA.....	66
3.1.1 Objetivo Geral.....	66
3.1.2 Objetivos Específicos.....	67
3.1.3 Hipóteses.....	67
3.2 METODOLOGIA.....	68
3.2.1 Caracterização da pesquisa.....	68
3.2.2 Participantes e amostra.....	69
3.2.3 Instrumentos.....	69
3.2.4 Procedimentos.....	70
3.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	72
3.4 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES.....	92
3.5.OBSERVAÇÕES QUALITATIVAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ASSOMBRAÇÃO.....	93
3.6 O PAPEL DA INTERAÇÃO ENTRE A INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA E DO CONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ASSOMBRAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	96
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	99

CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
APÊNDICES.....	112

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação brasileira é o ensino eficaz da leitura e da escrita¹. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 1998) apresentam o ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros textuais como uma alternativa eficiente para melhorar os baixos índices apresentados pelos alunos brasileiros em pesquisas nacionais e internacionais em leitura e escrita. Essa nova direção apontada nos PCNs tem como objetivo que o aluno amplie seu domínio ativo do discurso nas mais variadas situações comunicativas. Para isso, o conhecimento dos gêneros textuais, de suas estruturas é fundamental. Nessa linha, Meurer (2000) aponta o gênero textual como uma opção mais atrativa do que o ensino da língua fundamentado na gramática, na medida em que responde de maneira mais adequada a questões relativas aos diferentes usos da língua e sua interface com o exercício da cidadania. Contudo, o trabalho com gêneros textuais ainda parece muito limitado na sua aplicação em sala de aula. Bonini (1998), por exemplo, ao investigar a abordagem de gênero textual na escola, verificou que os conteúdos referentes aos gêneros textuais trabalhados em manuais didáticos estão dispostos predominantemente em dois blocos, perfazendo duas tipologias: literária e redacional, desconsiderando a realidade sociointeracional, apresentando critérios de classificação implausíveis e estando incompletas (reduzindo, por exemplo, a tipologia redacional à narração, descrição e dissertação). Baldo (2004), em um estudo com professores, verificou que esses docentes apresentavam uma noção frágil do conceito de gênero textual.

¹ Empregamos o termo *escritura* como referente à atividade de escrever, diferenciando-o, assim, do termo *escrita*, que entendemos como o produto final da atividade de escrever.

Apesar de estudos como o de Bonini e o de Baldo identificarem pontos problemáticos no ensino da Língua Portuguesa baseado em gêneros textuais, essa prática tem sido amplamente divulgada, sendo, também, um tópico frequente de pesquisas lingüísticas.

Nesta recente mudança de perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, acreditamos que, além de conhecer o que são gêneros textuais, variando o trabalho através do ensino dos diferentes gêneros textuais em voga na sociedade, o professor deve dominar os conceitos sobre os processos envolvidos na leitura e na escritura, assim como os processos envolvidos na aprendizagem, de forma a criar estratégias eficientes para a exploração de qualquer gênero textual, auxiliando seu aluno a se desenvolver cognitivamente, tornando-se um leitor e escritor proficiente.

Mas quais são os processos envolvidos neste tipo de ensino/aprendizagem? Que conhecimentos sobre gêneros textuais e sobre os processos de leitura/escritura são necessários trabalhar para auxiliar o aluno no desenvolvimento das aptidões de leitura e escritura? Por exemplo, quando um professor escolhe trabalhar com o gênero textual conto de assombração, que aspectos são relevantes salientar? O aluno sabe qual é a função social do gênero textual conto de assombração? Quando um professor utiliza um conto para trabalhar com a questão da produção textual em sala de aula, ele informa ao aluno sobre sua estrutura, sua linguagem, sua composição? O professor considera o conhecimento prévio do aluno sobre histórias, sobre o ato de escrever? O professor observa quais são dificuldades de seus alunos, o que precisa ser explicitado verbalmente para melhor fixação dos aspectos constituintes daquele gênero textual, levando, assim, o aluno a melhorar sua escritura? O professor prepara sua aula com base na instrução implícita ou na interação entre a instrução implícita e explícita²? Com base em que conhecimentos sobre o aluno, o processo de aprendizagem e de gêneros textuais, o professor prepara sua aula? Muitas outras perguntas ainda podem ser feitas, mas essas já sinalizam para uma reflexão sobre a importância do conhecimento dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escritura de gêneros textuais para auxiliar o aluno a tornar-se um leitor/escritor proficiente. E são esses questionamentos que permeiam nosso estudo, que consiste em verificar o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da produção textual desse gênero textual.

² Abordarmos esses dois tipos de instrução no capítulo II. Mas para compreender a diferença entre os dois tipos, a instrução implícita refere-se ao trabalho desenvolvido sem chamar a atenção dos alunos para as características regulares presentes no *input*. Já a interação entre a abordagem implícita e explícita envolve a reflexão e o apontamento das regras subjacentes ao *input*, de forma a fazer o aluno notar a constituição do que está sendo ensinado.

Nosso interesse por esse ponto específico surgiu a partir da nossa participação em um projeto em 2005³, que desenvolveu uma prática de textualização com alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) de segunda fase com base em contos de assombração. Constatamos que esse gênero textual motivou os alunos a lerem e a escreverem nesse gênero, uma vez que se trata de um gênero textual apreciado e popularmente conhecido. O objetivo do referido projeto era analisar os processos de autoria. Uma vez que o trabalho foi conduzido de forma a não explicitar a estrutura do conto, muitas vezes questionamos a professora sobre a produtividade dos alunos a partir de um trabalho com o gênero contos de assombração sem um tratamento explícito de suas partes constituintes. A partir desse questionamento, surgiu, então, nosso interesse em pesquisar o ensino da escritura através dos gêneros textuais, mais especificamente o papel da interação entre a instrução implícita e explícita⁴ no desenvolvimento da escritura. Como estávamos envolvidos com alunos de EJA, optamos por fazer a pesquisa nesse nível, sendo escolhida a terceira fase por ser a fase que, teoricamente, os alunos já se encontram alfabetizados e com um certo domínio da escrita. Contudo, após a coleta de dados piloto, constatamos alguns fatores referentes ao contexto do aluno de EJA que poderiam comprometer a coleta de dados, como, por exemplo, a falta de assiduidade e a heterogeneidade no nível de letramento em uma mesma turma. Por isso, revendo os objetivos da presente tese, optamos por sujeitos da nona série do Ensino Fundamental para a coleta definitiva, mantendo a opção pelo gênero textual conto de assombração, feita pela constatação de ser um gênero textual que estimula a sua leitura e a escritura de histórias nesse gênero. Essa nova escolha foi baseada no currículo escolar, pois na nona série os alunos trabalham com o gênero textual conto de assombração no primeiro semestre. Assim, partimos da hipótese de que esses alunos conheciam o gênero textual que seria trabalhado. Contudo, conforme nossos dados, não foi o que verificamos no pré-teste. O que mostra que, embora os

³ *Projeto didático: Contos de Assombração (2005)*. Autores: Eduardo Calil, Valquíria C. M. Borba, Quitéria Pereira de Assis. Esse projeto teve como objetivo trabalhar a produção textual através de contos de assombração com alunos da segunda fase da EJA, alunos recém-alfabetizados. A escolha desse gênero literário deu-se pelo interesse que este gênero textual poderia suscitar nos alunos. Para o desenvolvimento da criação textual através desse gênero, foi de fundamental importância criar um contexto de imersão neste universo ficcional através de leituras feitas pelo(a) professor(a), “causos” contados pelos alunos ou contadores de histórias, exibição de filmes previamente selecionados, criando-se, assim, boas condições para as práticas de textualização. Os contos escritos foram trabalhados a partir dos “causos”, das reescritas de histórias tradicionais, de descrições de personagens conhecidos e da criação de histórias pelos alunos, usando como estratégia didática, principalmente, a produção em dupla.

⁴ A instrução é considerada implícita e explícita quando os aprendizes recebem informações referentes às regras subjacentes ao *input*, ou seja, quando, ao serem expostos a um novo *input*, eles recebem as regras que compõem esse *input*. No caso, ao trabalharmos com conto de assombração, a instrução é também explícita a partir do momento que chamamos a atenção dos alunos para as suas características de composição, levando-os a notá-las.

gêneros textuais sejam contemplados no ensino de Língua Portuguesa, talvez, a forma de trabalho desenvolvida não esteja sendo significativa o suficiente para que os alunos aprendam.

Uma vez escolhidos os participantes da pesquisa e elaborados os instrumentos, faz-se importante delinear o referencial teórico da nossa pesquisa. Ao estudar a questão da interação entre a instrução implícita e explícita, o papel da memória é fundamental para justificar ou não este tipo de abordagem. Por isso, propomos o estudo do papel da memória declarativa, partindo da hipótese de que a instrução baseada no conhecimento implícito não garante o desenvolvimento de aspectos que precisam ser salientados na produção textual de forma a levar o aluno a se tornar um escritor proficiente. Defendemos que a interação entre a instrução implícita e explícita é fundamental nesse caso. E, para sustentar nosso estudo, nos apoiamos no paradigma conexionista, que compreende que a aprendizagem da linguagem acontece a partir da experiência do indivíduo no ambiente que o circunda. Seguindo essa premissa, propomos a aprendizagem do gênero textual conto de assombração em dois ambientes distintos de instrução. Nossa hipótese central é que o ensino baseado na interação entre a instrução implícita e explícita favorece mais o desenvolvimento da produção textual do que o ensino baseado só na instrução implícita.

Assim, com base no referencial teórico conexionista, nossa investigação do papel da interação entre instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da sua escritura pretende contribuir para os estudos sobre os processos envolvidos na produção textual.

A partir desse objetivo geral foram gerados quatro objetivos específicos:

1) investigar a relação entre memória declarativa, conhecimento do gênero textual conto de assombração e produção textual, tendo como parâmetro o tipo de instrução dada durante o processo de aprendizagem;

2) Verificar como se dá o desenvolvimento da produção textual baseado somente na instrução implícita com a leitura e a produção do gênero textual conto de assombração;

3) Verificar como se dá o desenvolvimento da produção textual de alunos expostos à interação entre a instrução implícita e explícita no trabalho com a leitura e a produção do gênero textual conto de assombração;

4) Comparar o desenvolvimento da produção textual de alunos expostos somente a atividades de aprendizagem implícita ao desempenho de alunos que foram expostos à interação entre atividades implícitas e explícitas do gênero textual conto de assombração.

Nosso trabalho é composto de quatro capítulos. No capítulo I, apresentamos uma discussão sobre o que entendemos por cognição. Esse capítulo está dividido em 5 subcapítulos. No primeiro, abordamos os principais paradigmas da cognição, detalhando o paradigma conexionista, que é a base teórica de nossas reflexões e indagações. Na sequência, apresentamos alguns estudos já realizados sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem de acordo com a perspectiva conexionista. No terceiro e quarto subcapítulos, levantamos a questão dos sistemas de memória e sua relação com a aprendizagem. Na última parte desse capítulo, abordamos, então, a questão da aprendizagem implícita e explícita.

No capítulo II, uma vez que o nosso estudo é sobre processo de escritura através dos gêneros textuais, apresentamos algumas pesquisas já realizadas sobre os processos envolvidos na produção textual, sob diferentes enfoques teóricos e sobre o trabalho com gêneros textuais. Esse capítulo está dividido em quatro subcapítulos. Na primeira parte, tratamos do processo de escritura em contexto escolar. No segundo subcapítulo, abordamos a produção textual e sua relação com gêneros textuais. Apresentamos, então, a questão da instrução implícita e explícita no ensino da escritura a partir de gêneros textuais no subcapítulo três. E, sendo nossa pesquisa baseada no gênero textual conto de assombração, na quarta parte, fazemos uma retomada do gênero textual conto, de forma geral, e do gênero textual conto de assombração, que é o foco de nossa pesquisa.

Os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa e a avaliação das hipóteses são apresentados no terceiro capítulo. Nessa seção, apresentamos a análise quantitativa e qualitativa. Tratamos da relação entre a instrução implícita e a produção do gênero textual conto de assombração, apresentando dados da nossa pesquisa sobre o desenvolvimento do processo de escritura do gênero textual conto de assombração dos sujeitos desta pesquisa expostos à instrução implícita. E, na sequência, discutindo o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da produção textual, mostrando o que encontramos no nosso estudo.

A partir dos dados encontrados, discutimos os resultados da nossa pesquisa no capítulo IV e apresentamos nossas conclusões.

1 COGNIÇÃO, MEMÓRIA E APRENDIZAGEM

No presente capítulo, trataremos das questões teóricas e estudos realizados sobre a aquisição da linguagem que permeiam nossa reflexão acerca da produção textual escolar. Iniciamos situando o estudo que será desenvolvido dentro dos estudos conexionistas sobre a cognição, mais especificamente, nos estudos que pesquisam o processo de escritura⁵, ou seja, que estudam a metacognição. Abordamos, primeiramente, os principais paradigmas da cognição, detalhando o paradigma conexionista, no qual nos inserimos. Relatamos alguns estudos já desenvolvidos sobre a linguagem de acordo com a perspectiva conexionista, de forma que o leitor possa compreender os pressupostos dessa teoria. Sendo um dos focos de nossa pesquisa a memória declarativa, também apresentamos uma descrição sobre a memória, detendo-nos na relação entre memória e aprendizagem. Procuramos mostrar a importância da compreensão dos processos cognitivos relacionados à memória e à aprendizagem, envolvidos na produção textual, para auxiliar o professor na organização de estratégias mais eficientes de ensino, que levem o aluno a se tornar um escritor proficiente na sua língua materna.

A partir da relação entre memória, aprendizagem e produção textual através de gêneros textuais, fazemos uma reflexão sobre a relação entre aprendizagem implícita e explícita no desenvolvimento da escritura a partir de gêneros textuais.

⁵ Por processo de escritura, compreendemos os fatores envolvidos no ato de escrever, ou seja, quando se analisa todo e qualquer procedimento, conhecimento ou fator que tenha tido influência nesse ato.

1.1 OS PARADIGMAS DA COGNIÇÃO E O CONEXIONISMO

Muitos estudos foram desenvolvidos ao longo da história com o objetivo de desvendar o comportamento humano. Contudo, estudos sobre cognição nos moldes que apresentamos e assumimos no nosso trabalho são relativamente recentes. Anteriormente ao modelo paradigmático de cognição que norteia esta investigação, encontramos teorias distintas. Para a nossa pesquisa sobre o processo de produção textual, é importante a distinção dos principais paradigmas sobre a cognição, referentes à aquisição da linguagem. Por isso, nesta seção, abordaremos esses paradigmas da aquisição do conhecimento, enfatizando o paradigma conexionista, que é a base das nossas reflexões.

Poersch e Rossa (2007, p.12) classificam o **conhecimento** conforme os seguintes critérios: 1) **origem**, que pode ser o conhecimento **inato** (genético, engramado na memória a priori) e o conhecimento **construído a posteriori** (engramado na memória a partir de dados externos – experiências – ou dados internos previamente armazenados); 2) **expressão**, que equivale ao conhecimento **procedimental** (manifestável por comportamento) e ao **declarativo** (verbalizável); 3) **conteúdo**, referente ao conhecimento **lingüístico** (relativo à linguagem, ou seja, língua em uso) e ao **enciclopédico** (não lingüístico).

Dentro das ciências da cognição, para esses autores, três paradigmas merecem destaque: o behaviorista, o simbolista e o conexionista.

O **paradigma behaviorista**, que foi uma abordagem da psicologia que teve início nos Estados Unidos no início do século XX, enfatiza os sentidos ou a experiência, ao abordar o processo de aquisição de conhecimentos, baseando-se no “estímulo-resposta”. Esse paradigma, também chamado de comportamentismo, é baseado principalmente nas idéias de Skinner, que se relacionam com a possibilidade de se prever e controlar o comportamento verbal através da observação e manipulação do ambiente físico do falante. A linguagem é vista como um produto decorrente de um estímulo. Assim, a aprendizagem de uma língua resume-se, nesse paradigma, ao aprendizado de um conjunto de hábitos, compreendendo um sistema de estímulo, resposta e reforço (ROSSA, 2004). O behaviorismo é um paradigma neuronal, negando a existência da mente (TEIXEIRA, 1998).

Já o **paradigma simbólico** ou **cognitivista**, liderado por Chomsky (1986), Fodor (1975) e outros, enfatiza o papel da mente na aquisição do conhecimento, distinguindo a mente do cérebro como realidades distintas, ou seja, a linguagem (realidade física) serve para expressar o pensamento (realidade mental). Para Poersch (1998, p.40), a “idéia básica da linguagem simbólica é a de que a cognição humana depende centralmente da manipulação de

representações simbólicas (processadas em série) através de processos semelhantes a regras”. Esse paradigma é baseado no inatismo, teoria da aquisição da linguagem de orientação racionalista, e na linha filosófica do dualismo. O ambiente, nesse paradigma, apresenta um papel muito menor na maturação da linguagem, pois esta viria de uma base genética principal. De acordo com Poersch e Rossa (2007), o paradigma simbólico apresenta as seguintes limitações referentes à estrutura da memória e à forma como o conhecimento é nela processado e recuperado: 1) existência de conceitos e esquemas⁶; 2) arquivamento de conceitos, abstrações, representações mentais; 3) distinção mente/cérebro; 4) processamento serial das atividades lingüísticas.

Conforme os autores, não há conceitos e esquemas arquivados na memória nem arquivamento, pois conceitos são destituídos de materialidade. Da mesma forma, o que existe é o cérebro. A mente é uma atividade que se processa nas conexões neuroniais. Ainda o que é serial é o produto da comunicação, expresso pelo aparelho fonador. “Na interface do pensamento (analógico) e da linguagem (discreta), diversas variáveis atuam, conjuntamente, em forma de distribuição em paralelo” (op. cit. p. 11).⁷

A partir dessas limitações, um novo paradigma surgiu para auxiliar na explicação dos fenômenos lingüísticos: o **paradigma conexcionista**, que

constitui um modelo de cognição que se interpõe entre o behaviorismo e o simbolismo; procura explicar os processos mentais com base em configurações estabelecidas “*ad hoc*” nas redes neuroniais. Pleiteia a elaboração de configurações internas com base em processamento de distribuição em paralelo. Adquirir conhecimento é estabelecer novas conexões neuroniais. Difere do behaviorismo pelo fato de analisar a “caixa preta” de processos que ocorrem entre os dados de entrada e os dados de saída. Difere do simbolismo por reavaliar a representação mental e a distinção mente/cérebro. O que tem existência própria é o cérebro; a mente não tem existência “*in se*”; ela consiste na atividade que se processa no cérebro. Então, propriamente, não existem duas entidades distintas: a mente e o cérebro. O cérebro é o lugar onde os processos, que se denominam de mente, ocorrem (POERSCH, 1998b, p. 40).

Esse modelo, de base neurobiológica, fundamenta-se na distribuição das informações nos neurônios e no processamento em paralelo⁸. Como foi visto, o paradigma conexcionista

⁶ De acordo com a teoria dos esquemas, os conceitos estariam armazenados na memória de forma estanque, a partir de arquivos que seriam acessados sempre que necessário. Contudo, hoje já se sabe que o que se recupera são informações referentes à experiência que cada pessoa tem e essa informação é sempre diferente, embora apresente traços comuns, que possibilitam a comunicação.

⁷ Os termos analógico e discreto referem-se respectivamente à configuração cerebral e texto.

⁸ No paradigma conexcionista, diferentemente do simbolismo, assume-se que o processamento se dá em paralelo – vários processos ocorrendo simultaneamente e de forma distribuída – a informação é armazenada de modo fragmentado em uma rede neuronal. Outro princípio fundamental é a concepção de que o cérebro não armazena as informações por meio de símbolos, mas através de padrões específicos de atividade elétrica que ocorrem nas sinapses interneuronais de uma rede de neurônios.

contesta o modelo simbólico quanto à distinção mente/cérebro, o armazenamento do conhecimento em forma de símbolos prontos e localizados, a serialidade do processamento mental e a interface entre o pensamento e a fala. Enquanto no paradigma simbólico acredita-se que as informações estejam armazenadas na memória de forma abstrata, no paradigma conexionista postula-se que as mesmas sejam armazenadas através de processos de ativação de redes neuroniais, rejeitando-se a idéia de mente enquanto algo abstrato. O mecanismo de armazenamento e recuperação de informação é explicado através da ativação da rede em que a mesma foi engramada, pois tudo está marcado sob formas de redes neuroniais que são ativadas no momento que se quer armazenar ou recuperar algo. Os dados não são gravados em um único neurônio, mas na rede como um todo. A rede que possibilita a armazenagem de um estímulo forma o que se chama de engrama: a rede “marcada” pelo potencial de ação. Assim, “a recuperação de uma informação, seja ela uma música, a imagem de uma pessoa, um perfume, uma fincada de alfinete, a pronúncia de uma palavra, vai depender da ativação da rede em que a mesma foi engramada” (ROSSA, op. cit. p. 21).

Vejamos, então, as principais diferenças entre os três paradigmas:

Behaviorista	Simbólico	Conexionista
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido / experiência; • Controle de estímulos; • Estímulo – reforço – resposta; • Observação e imitação; • Nega a mente; • Aprendizagem: é o aprendizado de um conjunto de hábitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inatismo; • Pobreza de estímulos; • Manipulação de símbolos; • Processamento serial; • Modular; • Distinção mente/cérebro; • Aprendizagem: é a construção de regras abstratas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Configurações estabelecidas “ad hoc” nas redes neuroniais; • Riqueza de estímulos; • Computação simples; • Processamento simultâneo; • Distribuída; • Nega a distinção mente /cérebro; • Aprendizagem: se dá através de processos associativos neuroniais.

FIGURA 1 - Paradigmas da Cognição

Para compreender melhor o processo de armazenamento da informação, defendido pelo paradigma conexionista, que é fundamental para a explicação dos fenômenos lingüísticos, faremos uma breve explanação de como funciona esse processo.

O neurônio é a unidade básica do processamento da informação, uma vez que suas características são o que fazem a célula feita para aprender. Estimava-se que o cérebro humano tinha cerca de 100 bilhões de neurônios (YOUNG e CONCAR, 1992; TSIEN, 2005). Contudo, conforme Lent (2005), estudos atuais sinalizam que só o cerebelo já apresenta quase todos os cem bilhões de neurônios que se atribuía ao cérebro todo. O neurônio é considerado a unidade morfofuncional fundamental do sistema nervoso, pois “produz e veicula diminutos sinais elétricos que são verdadeiros *bits* de informação, capazes de codificar tudo que sentimos a partir do ambiente externo e do ambiente interno, e tudo que pensamos a partir de nossa própria consciência” (LENT, op. cit., p. 14). Os neurônios, que operam em grandes conjuntos e não isoladamente, estão “unidos em um emaranhado de onde emergem as aptidões mentais e cognitivas: memória, inteligência e emoção. Uma lembrança é criada assim que a ação simultânea de dois neurônios reforça a sinapse, isto é, o ponto através do qual eles se comunicam” (TSIEN, op.cit. p. 33).

O neurônio (Figura 2) é composto por três partes: o soma ou **corpo neuronal**, responsável pelo metabolismo da célula, apresenta grande número de prolongamentos, ramificados múltiplas vezes como pequenos arbustos; **os dentritos**, esses prolongamentos em forma de arbustos, que recebem as informações vindas dos demais neurônios a que cada neurônio se associa, sendo seu grande número útil à célula nervosa, pois permite multiplicar a área disponível para receber as informações aferentes⁹; **os axônios** ou fibras nervosas, prolongamentos mais longos e finos, que se ramificam pouco no trajeto e muito na sua porção terminal, às vezes, de vários centímetros, através dos quais redes são estabelecidas, comunicando-se uns com os outros através de sinais elétricos, e cujas extremidades, também ramificadas, contêm vesículas sinápticas em que são guardados os **neurotransmissores**, que são as substâncias químicas responsáveis pela transferência de informação dos axônios para os dentritos. Cada neurônio tem um único axônio, por onde saem as informações eferentes¹⁰ dirigidas às outras células de um circuito neural. O axônio se ramifica bastante na sua porção terminal, formando um teleodentro (ramos distantes em grego) com inúmeros botões de contatos com os dentritos as células seguintes, porque é nele que se concentra a saída de informação da célula, que deve ser veiculada a muitos outros neurônios do circuito. Os locais

⁹ Adjetivo que qualifica um elemento que chega a um ponto de referência qualquer do sistema nervoso.

¹⁰ Adjetivo que qualifica um elemento que sai de um ponto de referência qualquer do sistema nervoso.

onde as terminações axônicas mais se aproximam dos dendritos chamam-se sinapses, sendo os locais reais de intercomunicação entre as células nervosas. A sinapse é o *chip* do sistema nervoso, sendo capaz não só de transmitir informações entre duas células, mas também de bloqueá-las ou modificá-las totalmente, realizando um verdadeiro processamento da informação (IZQUIERDO, 2002; LENT, 2005). De acordo com Lent (op. cit., p. 14), “o que diferencia os neurônios das demais células do organismo animal é a sua morfologia adaptada para o processamento de informações e a variedade de seus tipos morfológicos”.

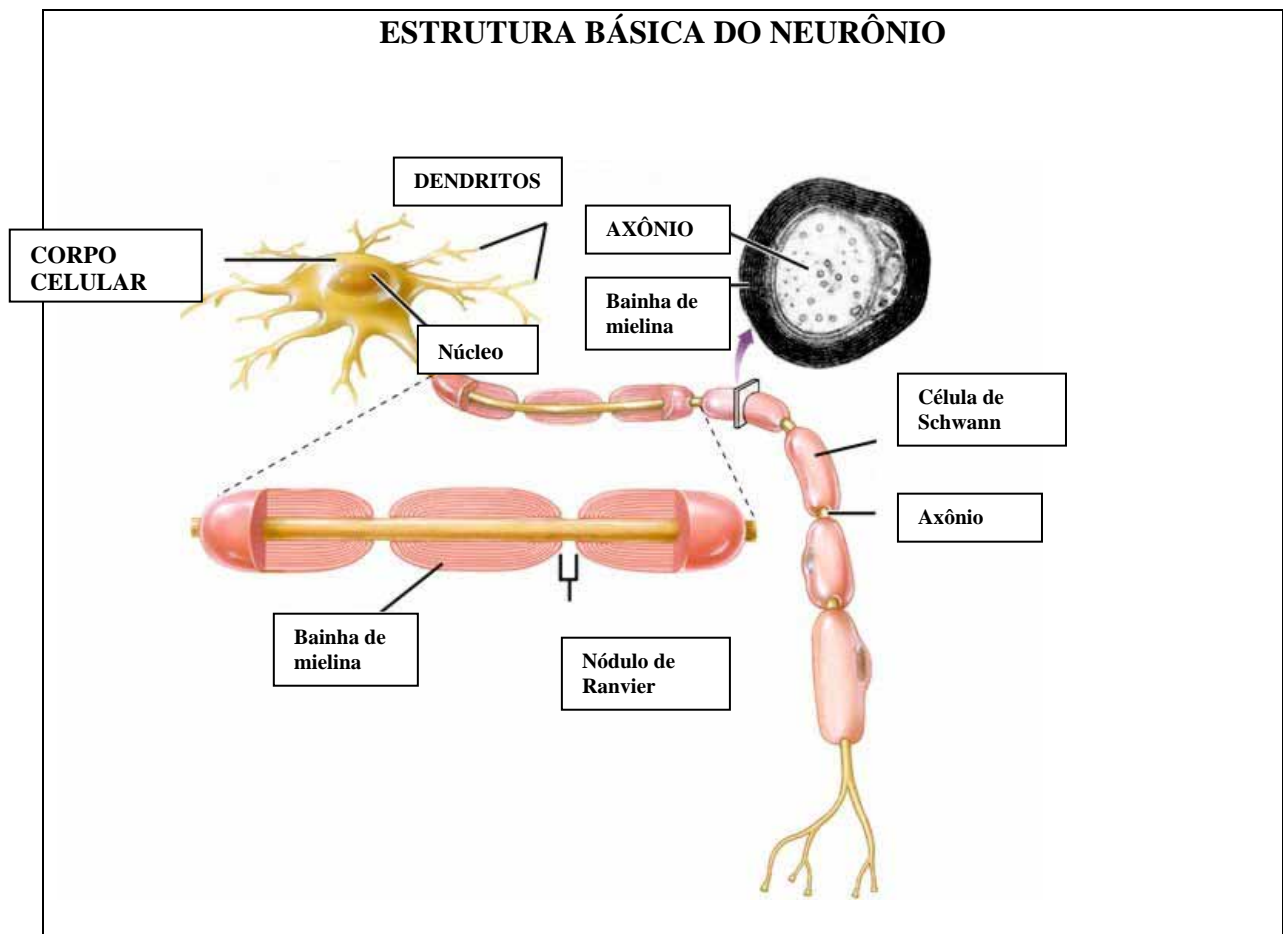


FIGURA 2 - O Neurônio

(Adaptação de <http://www.cmpa.tche.br/dmdocuments/nervoso.ppt#1> – Acesso em 13.07.2008)

O aprendizado acontece através do reforço das sinapses, que é uma associação entre dois neurônios, sendo que um ou ambos podem ser responsáveis pelo aumento da eficiência da sinapse. Essa associação se dá através de reações químicas no espaço entre os pontos onde um axônio encontra um dendrito, sendo essas reações responsáveis pelo aprendizado (YOUNG e CONCAR, op. cit.). Assim, o processo de aprendizagem, conforme Oliveira (2004), dentro

de uma perspectiva conexionista, é relacionado à formação de novos circuitos, sinapses, entre os milhões de neurônios do córtex, ou seja, a aprendizagem envolve a formação de novos dendritos e ramificações colaterais no axônio que construirão uma rede maior de associação entre os neurônios, fazendo com que o cérebro vá ficando mais espesso. Entretanto, as estruturas que não forem usadas poderão atrofiar-se e vir a desaparecer.

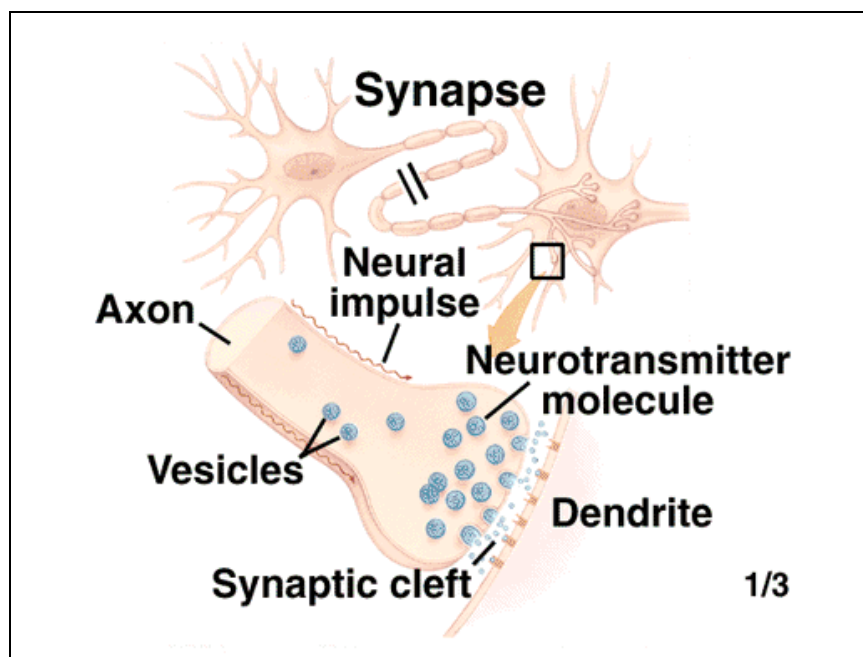


FIGURA 3 – A Sinapse

Fonte: <http://www.gballone.sites.uol.com.br/atlas/neuron.htm> (acesso em: 13/07/2008)

Ellis (1998) denomina todo esse processamento, que é uma característica do cérebro, de **plasticidade neuronal**, ou seja,

desenvolvimento do sistema nervoso central por meio da modificação das ligações entre suas células, os neurônios (sinapses interneuroniais), da criação de novas conexões (reorganização neuronal), da existência de períodos críticos e de especializações hemisféricas, havendo **interações que ocorrem em todos os níveis, dos genes ao meio ambiente**, originando formas e comportamentos emergentes (perspectiva Emergentista). (Grifo nosso).

Assim, de acordo com Ellis (2005), o estado inicial do sistema nervoso envolvido no processamento da linguagem é de plasticidade, através do qual estruturas emergem a partir da experiência como sistemas de representação ótima para a língua particular à qual o sujeito esteja exposto. Entre o primeiro e o quarto mês de vida, a criança consegue perceber qualquer fonema de qualquer língua possível, mas ao fim do primeiro ano de vida, conforme o autor, ela só consegue distinguir os contrastes de sua própria língua.

Uma vez que os neurônios funcionam como unidade do cérebro para o processamento cerebral, a plasticidade neuronal é a responsável pela adaptação do organismo ao meio que o circunda, através da aquisição do conhecimento (CIELO, 2004).

De acordo com Zimmer (2004a), o conexionismo, buscando uma maior plausibilidade físico-psicológica na compreensão da linguagem, através do seu estudo em seu meio físico – o cérebro – e em sua função comunicativa – o ambiente social, postula que o conhecimento lingüístico é tecido do mesmo material que outros processos cognitivos, ou seja,

a linguagem humana é vista como fruto da interação entre a estrutura da linguagem do adulto, da estrutura das habilidades cognitivas e sociais do aprendiz e das restrições inerentes à comunicação quando da expressão de conteúdos cognitivos não-lineares através de um canal linear: o trato articulatório-auditivo humano (op. cit., p. 103).

Conforme a autora, o conexionismo, através de seu aparato teórico, oferece uma formulação emergentista da base neuronal da cognição, defendendo a idéia de que **as estruturas emergem da interação entre processos biológicos e ambientais**, sendo a linguagem, dessa forma, fruto do entrelaçamento de vários tipos de processamentos de informações geradas a partir do *input* ambiental – auditivo, motor, visual, articulatório, etc. – e em vários níveis – do genético ao neuronal.

A partir desses pressupostos teóricos, várias pesquisas conexionistas foram e têm sido desenvolvidas sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir de redes neuronais artificiais, em que unidades simples simulam o funcionamento de redes neuronais durante a aprendizagem de algumas tarefas cognitivas como a leitura. Veremos na próxima seção algumas dessas pesquisas.

1.2 PESQUISAS SOBRE A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ACORDO COM A PERSPECTIVA CONEXIONISTA

O paradigma conexionista, então, objetiva descrever como as redes neuronais artificiais interagem para produzir comportamento (CHIELE, 1998). Pesquisas tentando simular o funcionamento do cérebro humano e compreender a aquisição do conhecimento foram e têm sido feitas. A publicação dos dois volumes de *Parallel Distributed Processing – Explorations in the Microstructure of Cognition*, de James L. MacClelland e David E. Rumelhart e seu PDP Research Group, em 1986, é considerado o marco dos estudos conexionistas. Esses autores propõem uma alternativa para a aquisição de regras lingüísticas. Conforme seus estudos sugerem, os mecanismos que processam a linguagem e fazem julgamentos de

gramaticalidade são construídos de uma forma que sua performance apresente um comportamento que parece ser caracterizado por regras. Contudo, essas regras não constam de forma explícita no próprio mecanismo.¹¹ Para demonstrar isso, os pesquisadores desenvolveram um modelo de processamento distribuído em paralelo que aprende de forma natural a se comportar de acordo com a regra, através dos dados fornecidos, imitando os padrões observados. Para esse estudo, foi proposta a simulação da aquisição do passado simples em inglês como fenômeno a ser investigado. O objetivo foi simular os três estágios de aquisição do passado em inglês pelas crianças: no primeiro estágio as crianças usam apenas um pequeno número de verbos no passado regular e irregular; no segundo estágio, observa-se uma generalização do passado regular como regra lingüística; e no terceiro estágio observa-se que a criança usa as formas regulares e irregulares. O modelo proposto é composto por duas partes: a primeira, uma rede simples, faz a associação de padrões e aprende a relação existente entre a forma base e a forma do passado. Já na segunda, uma rede faz a decodificação e transforma uma representação de traços do passado em uma representação fonológica. Nas simulações feitas através do modelo proposto, foram observadas quatro características da aquisição infantil do passado simples dos verbos irregulares: o aprendizado em forma de uma curva (U); maior regularização de pares como *know/knew* e *see/saw*; menor regularização de pares como *feel/felt* e *catch/caught*; no início do aprendizado, o padrão é de mais respostas sem mudanças para os verbos que terminam em “t” ou “d”, sendo ou não verbos regulares. Quanto aos verbos regulares, o modelo pode gerar a forma regular apropriada de verbos que apresentam formas não conhecidas cuja forma base termina com diferentes consoantes ou vogais. O modelo explica as principais características da aquisição da morfologia do passado em inglês. A simulação evidencia que a aquisição do passado pode acontecer sem nenhum recurso à noção de “regra” como algo além de uma descrição da língua, ou seja, as crianças não precisam saber quais são as regras, elas apreendem do meio através da generalização, do *input* ao qual estão expostas.

Gabriel (1998), a partir do estudo acima citado, acredita que um processo semelhante ocorra em relação à aquisição e armazenamento das regras semânticas, fonológicas e morfológicas. Interessada em compreender como as crianças aprendem as construções passivas, a autora (2004, p. 146) apresenta um estudo que sugere que “as crianças aprendem as construções passivas a fim de terem disponível uma construção que permite que um não-

¹¹ “we suggest that the mechanisms that process language and make judgments of grammaticality are constructed in such a way that their performance is characterized by rules, but that the rules themselves are not written in explicit form anywhere in the mechanism” p. 217, v. 2.

agente ocupe a posição de tópico frasal” e que esse aprendizado é adquirido mais tarde do que as construções ativas devido à diferença na frequência dessas estruturas no *input* lingüístico.

Conforme Zimmer (2004b, p. 45) a frequência de exposição ao *input* é condição *sine qua non* para a aprendizagem da linguagem, sendo um dos pressupostos-chave do conexionismo. Na abordagem conexionista, “a computação toma a forma de interações cooperativas e competitivas entre um grande número de unidades simples de processamento semelhantes aos neurônios”. Esses sistemas, explicita a autora, “aprendem através do ajuste de pesos em conexões entre unidades, de uma forma sensível a como a estrutura estatística do ambiente influencia o comportamento da rede”, mostrando que “não existe uma dicotomia abrupta entre os elementos que obedecem às regras e elementos que não o fazem; pelo contrário, todos os elementos coexistem dentro de um sistema único – daí a denominação de ‘rota única’ dada aos modelos conexionistas”. Na sua tese sobre a transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro para o inglês na recodificação leitora, a autora assume o conhecimento grafema-fonema como intimamente relacionado ao processamento que a rede faz, sendo, assim, as palavras de alta frequência reconhecidas mais rápidas e acuradamente do que as palavras que os leitores se deparam com menos frequência. O papel da experiência lingüística do indivíduo é, desta forma, fundamental para a compreensão do processamento da informação lingüística.

Nessa direção, outras simulações conexionistas anteriores tentando retratar o funcionamento do cérebro sob vários aspectos também apresentam dados para reflexão. Elman (1993) treinou uma rede para processar frases complexas envolvendo orações subordinadas, número e vários tipos de estruturas verbais. Seu estudo mostrou limitações nas redes que eram formadas a partir de um *input* complexo. Ao contrário, as redes formadas a partir de *inputs* que apresentavam uma graduação de complexidade obtiveram sucesso. Isso o levou a defender a idéia de que o aprendizado lingüístico depende da exposição a estruturas complexas de forma gradual, mostrando a importância de *inputs* menos complexos no início da aquisição lingüística (“*the importance of starting small*”, op. cit., p.72).

Rodhe & Plaut (1999) contestaram a pesquisa de Elman, mostrando simulações que indicam o contrário, que começar com *inputs* menos complexos não é necessário para treinar as redes. Na verdade, tais restrições retardam a aquisição das línguas, uma vez que essas se constituem através da introdução de aspectos semânticos e sintáticos. Os autores apontam como um dos problemas das simulações feitas por Elman o fato de que suas simulações eram puramente sintáticas e propuseram simulações que continham aspectos semânticos, o que reduzia a vantagem de iniciar com *inputs* menos complexos. Outro problema teria sido o

tempo despendido para o treinamento a partir de *inputs* complexos, que não teria sido suficiente. De acordo com Rodhe & Plaut, então, o aprendizado é mais eficiente quando a rede é exposta a *inputs* complexos.

Seidenberg & MacDonald (1999) apresentam um estudo que adota uma visão funcionalista do conhecimento da linguagem como algo que se desenvolve no curso do aprendizado, durante tarefas comunicativas de compreensão e produção. Seidenberg & MacDonald afirmam que o uso da linguagem envolve a exploração simultânea de múltiplas restrições probabilísticas de vários tipos de informação lingüística e não-lingüística. Contestando a perspectiva gerativista¹², os autores partem do questionamento de como a criança alcança a performance adulta na compreensão e produção lingüística e não do questionamento de como elas adquirem competência gramatical.

Dentro de uma perspectiva conexionista, através de uma simulação em rede, é possível ilustrar vários componentes dessa proposta de restrições probabilísticas. A rede desenvolve a representação de alguns aspectos da estrutura da língua no curso da aprendizagem para produzir e compreender enunciados, com base na exposição a exemplos, que funcionam como *input*. A representação deste conhecimento, através dos pesos das conexões entre as unidades, forma uma gramática estocástica e probabilística, que apreende vários tipos de conhecimento, tendo como função primária produzir e compreender sentenças e, como função derivada, permitir a distinção entre sentenças gramaticais e não-gramaticais. Nessa abordagem de restrições probabilísticas, então, é essencial a continuidade entre aquisição e processamento, sendo seu objetivo desenvolver uma teoria integrada em que os mesmos princípios se apliquem. Essa visão sugere que é importante para os pesquisadores da aquisição da linguagem entender a natureza do sistema de processamento do adulto para entender como a criança faz, particularmente como as restrições na aprendizagem modelam a natureza do sistema adulto. Para compreender ou produzir uma sentença, há o envolvimento de várias interações entre um grande número de restrições probabilísticas a partir de diferentes tipos de informação lingüística e não-lingüística. Quatro aspectos são relevantes para a aquisição da linguagem nesta abordagem baseada em restrições probabilísticas, segundo Seidenberg e MacDonald (1999):

¹² De acordo com a perspectiva gerativista, as regras gramaticais são herdadas geneticamente, determinando o curso natural da aquisição da linguagem. Assim, a gramática deve “descrever o conhecimento de todos os enunciados permitidos aos falantes (desempenho) e não apenas os enunciados realmente produzidos (desempenho)” (ROSSA, 2004, p. 18). Assim, a aquisição da língua seria um mecanismo inato ao ser humano, constituído de universais lingüísticos, ou seja, aspectos comuns a todas as línguas.

- Uma rede desse tipo é ao mesmo tempo uma representação do conhecimento lingüístico e um mecanismo de processamento;
- As restrições que o modelo codifica são mais probabilísticas do que absolutas (por exemplo, um SN em início de sentença é tipicamente o agente da ação especificada pelo verbo, mas nem sempre);
- As interações entre restrições não são lineares (tipos de informações que não são restritivas quando isoladas, tornam-se altamente restritivas quando analisada juntas. Por exemplo, a probabilidade de que um SN em início de sentença seja um agente diminui muito se o SN é inanimado);
- Espera-se que os níveis de representação lingüística nos quais essas computações ocorrem surjam no curso da aquisição (por exemplo, a estrutura morfológica, como representação intermediária que emerge em uma rede conexionista com multicamadas, computa as relações entre contextos semânticos e fonológicos em que as palavras ocorrem).

A partir do que foi exposto acima, pode-se falar em processamento em paralelo. As simulações conexionistas explicam a aquisição através da capacidade de suas redes de combinação de múltiplos aspectos probabilísticos, que não são restritas ao uso de um único tipo de informação ao resolverem um problema, sendo a decodificação da informação distribucional uma consequência inevitável desse tipo de processamento quando aplicada à tarefa de compreensão ou produção. Esse comportamento sugere o que acontece no processamento, por parte da criança, para a aquisição da linguagem. Logo, a experiência da criança, sua exposição a determinado *input* é o que vai lhe fornecer dados para computar relações lingüísticas, aprendendo, assim, a língua a que está exposta.

De acordo com Seidenberg & MacDonald (1999), então, conhecer uma língua não se resume ao conhecimento de sua gramática, mas relaciona-se ao desempenho das atividades primárias de comunicação – produção e compreensão. Assim, a criança busca aprender a usar a linguagem para comunicar-se e não para identificar sua gramática. E ao esforçar-se no desempenho da aprendizagem das funções comunicativas básicas, a criança desenvolve os demais tipos de representações de conhecimento, como a sintaxe, a morfologia, a função de reconhecimento de palavras e a classificação de sentenças corretas ou incorretas gramaticalmente, entre outras.

Mas onde são armazenadas as informações e como elas são recuperadas, associadas? Para discutir essa questão, trataremos, na seção seguinte, da relação cognição e memória.

1.3 COGNIÇÃO E MEMÓRIA

Como vimos, a aquisição do conhecimento se dá através do armazenamento das informações através de processos de ativação de redes neuroniais, sendo que o mecanismo de armazenamento e recuperação dessas informações se dá através da ativação da rede em que foram engramadas. Assim, o trabalho com gêneros textuais que tem por objetivo o desenvolvimento da escritura através do reconhecimento de sua constituição, de forma a auxiliar o aluno a se tornar um escritor proficiente¹³, deve considerar como este armazenamento pode ser promovido. Para isso, é necessário compreender o papel da memória nesse processo. No intuito de fazer uma discussão sobre o papel da memória declarativa no processo de produção textual, que é um dos focos deste estudo, apresentamos nesta seção os conceitos elementares sobre a memória.

Memória é a aquisição, armazenamento e evocação de informações. A aquisição também é denominada aprendizado (IZQUIERDO et al., 2003), pois só se grava aquilo que foi *aprendido*. “A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só *lembramos* aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido” (IZQUIERDO, 2002, p.9).

As memórias consistem basicamente na modificação da forma e da função das sinapses que intervieram na sua formação. De acordo com os autores, “a maioria das informações que constituem memórias é aprendida através dos sentidos em episódios que são denominados experiências. Algumas, porém, são adquiridas pelo processamento interno de memórias preexistentes, modificadas ou não” (op. cit. p. 99). As memórias são moduladas pelo nível de consciência, pelas emoções e pelos estados de ânimo, sendo os dois últimos os maiores reguladores na sua aquisição, formação e evocação (IZQUIERDO, 2002).

As memórias são classificadas de acordo com sua função, conteúdo e duração. Com base em Izquierdo et al. (2003) e Izquierdo (2002), apresentaremos a classificação das memórias a seguir.

¹³ Um escritor proficiente, no nosso entendimento, é aquele que consegue transmitir uma mensagem coesa e coerente em forma de texto de acordo com o gênero textual pretendido.

Conforme a **função**, temos a **memória de trabalho**¹⁴ (memória operacional), que constitui um mecanismo de interface entre a percepção da realidade pelos sentidos e a formação ou evocação de memórias. A memória de trabalho reconhece o início e o fim de cada experiência, através de circuitos, possibilitando que o cérebro reconheça se a informação em processamento é nova ou não, se é importante e se requer uma resposta imediata ou não, tudo isso *on-line*, durando segundos ou poucos minutos. (IZQUIERDO ET AL, 2003, p. 99).

A memória de trabalho não forma arquivos duradouros nem deixa traços bioquímicos, sendo funcionalmente distinta das demais formas ou tipos de memória que formam arquivos através de seqüências de processos bioquímicos. A memória de trabalho é considerada um grande sistema gerenciador de informações no cérebro, decidindo que memórias vamos construir ou evocar. Esse mecanismo serve para manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento. Um exemplo de memória de trabalho é quando perguntamos o número de telefone de alguém: mantemos esse número apenas o tempo suficiente para discá-lo, esquecendo-o assim que a comunicação é feita.

De acordo com o **conteúdo**, temos as memórias declarativas e procedurais. As **memórias declarativas** registram fatos, eventos ou conhecimentos. As referentes a eventos aos quais assistimos e participamos são denominadas **episódicas** (autobiográficas). Já as que envolvem conhecimentos gerais (por exemplo: o idioma inglês), são consideradas **semânticas**.

As **memórias procedurais** (memórias de procedimento) são as memórias de capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais e o que se chama de *hábitos*¹⁵ (por exemplo: andar de bicicleta, nadar, etc.).

Ainda é possível dividir ambas as memórias declarativas e procedurais em explícitas e implícitas. No geral, as memórias de procedimentos são adquiridas de maneira implícita, mais ou menos automática e sem que o sujeito perceba de forma clara que está aprendendo. Muitas memórias semânticas são adquiridas de forma inconsciente também como, por exemplo, a língua materna. Essas memórias adquiridas de forma inconsciente são denominadas

¹⁴ Para uma melhor compreensão da diferença entre memória de trabalho e memória de curta duração, citamos Izquierdo (2004, p. 51): “A memória de trabalho (...) é totalmente diferente dos demais tipos de memória. Certamente é curta, e dura desde poucos segundos até, no máximo, 1-3 minutos. Mas, o principal, é que seu papel não é o de formar arquivos, mas sim o de analisar as informações que chegam constantemente ao cérebro e compará-las com as existentes nas **demais memórias**, declarativas e procedurais, de curta ou longa duração. A memória de trabalho não tem seqüências bioquímicas mensuráveis que não sejam as muito breves que decorrem a cada momento da atividade elétrica de qualquer neurônio”.

¹⁵ Hábitos são adquiridos de forma inconsciente.

implícitas. As adquiridas com plena intervenção da consciência são chamadas **explícitas** (Izquierdo, 2002).

As memórias episódicas e semânticas requerem, para seu correto funcionamento, tanto na aquisição como na formação ou evocação, uma boa memória de trabalho.

Do ponto de vista de sua **duração**, as memórias podem ser de **curta duração** ou de **longa duração**. As memórias explícitas podem durar alguns minutos ou horas ou alguns dias ou meses ou muitas décadas. As memórias implícitas normalmente duram a vida toda.

As memórias declarativas de longa duração levam tempo para serem consolidadas, sendo lábeis e suscetíveis à interferência por numerosos fatores nas primeiras horas após sua aquisição. A memória de curta duração permite suprir os processos mnemônicos enquanto a memória definitiva não foi ainda construída. As memórias de curta e de longa duração envolvem processos paralelos e até certo ponto independentes.

O processo de formação de uma memória envolve quatro mecanismos fundamentais (IZQUIERDO, 1989): 1) **seleção**, que envolve o processo de seleção prévio à formação de memórias, determinando quais informações serão armazenadas e quais não; 2) **consolidação**, que, uma vez que as memórias não são gravadas na sua forma definitiva, e são muito mais sensíveis à facilitação ou inibição logo após sua aquisição que em qualquer outro período posterior, envolve o processo de consolidação após a aquisição; 3) **incorporação de mais informação**, pois as memórias são muito mais sensíveis à incorporação de informação adicional nos primeiros minutos ou horas após a aquisição; e **formação de registros ou “arquivos”**, pois as memórias não consistem em itens isolados, senão em registros (“files”) mais ou menos complexos. Não lembramos cada letra de cada palavra isoladamente, senão frases inteiras.

Esses quatro fatores influenciam a formação ou não de uma memória depois de um evento ou experiência.

Explicitados os diversos tipos de memória e sua formação, destacamos que um dos pontos de investigação de nossa pesquisa é o papel da memória declarativa no desenvolvimento da escritura. Nosso interesse é verificar como o conhecimento do gênero textual conto de assombração, com base na instrução implícita e na interação entre a instrução implícita e explícita desse gênero textual, influencia o desenvolvimento da escritura desse gênero. Uma vez que a formação de memórias é dividida em três estágios: aquisição, armazenamento e recuperação (ANDERSON, 2005), indagamos se a interação entre a instrução implícita e explícita determina melhores condições de recuperação dos dados constituintes desse gênero

textual, auxiliando no desenvolvimento da sua escritura do que um trabalho baseado só na instrução implícita desse gênero textual.

Mas, antes, vejamos como alguns pesquisadores relacionam a questão da memória e da aprendizagem, para depois fazermos as reflexões necessárias para a questão acima levantada.

1.4 MEMÓRIA E APRENDIZAGEM

A aprendizagem é o primeiro passo para a memória, ou seja, para a aquisição da informação que será gravada e recuperada, pois só gravamos o que aprendemos, conforme Izquierdo et al. (2003). Mas para que essa aprendizagem inicial se torne uma aprendizagem de fato, é necessário sua consolidação, ou seja, é preciso que processos mnemônicos ocorram para que o aprendizado aconteça.

Conforme Chiele (1998, p. 59), a aprendizagem, com base nos estudos da neurologia,

ocorre quando há uma modificação da estrutura neural microanatômica no ponto onde a informação é armazenada e reinstanciada com o objetivo de gerar comportamento. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem no ser humano não difere da aprendizagem de qualquer outra forma de conhecimento – fisiologicamente, traduz-se por uma alteração do substrato neural, decorrente da exposição do organismo ao meio.

Uma vez que a aprendizagem envolve uma modificação neuronal onde a informação foi armazenada e reinstanciada com o objetivo de gerar comportamento, como o trabalho com gêneros textuais pode favorecer o desenvolvimento da escritura através do armazenamento de novas informações ou reforço de informações já armazenadas? Como o aluno percebe as novas informações? Como avaliar a eficiência da simples exposição a determinado gênero textual *versus* a explicitação de seus aspectos constituintes de forma que as informações necessárias para a aprendizagem sejam percebidas e armazenadas? Essas são questões que esperamos conseguir responder, encontrando caminhos que nos sinalizem uma direção para a compreensão da importância ou não de um ensino que foca sua instrução na explicitação dos constituintes dos gêneros textuais, principalmente naqueles que os alunos apresentam problemas. Mas vejamos como outros autores compreendem a questão da aprendizagem e da memória.

Para Potier et al. (2005, p.16), a “aprendizagem se refere aos mecanismos pelos quais se adquirem novas informações, enquanto a palavra memória se refere aos processos mediante os quais essas informações são retidas. Aprendizagem e memória são conceitos intimamente

ligados”. Conforme os autores, a aprendizagem resulta de associações, ou seja, da conjunção regular de fenômenos estreitamente ligados no tempo.

Anderson (2005) conceitua a aprendizagem como o mecanismo pelo qual os organismos podem adaptar-se às modificações ambientais. A aprendizagem é “o processo de adaptação do comportamento à experiência, e a memória refere-se aos registros permanentes que são subjacentes a essa adaptação” (op. cit. p. 4).

Um dos precursores da concepção moderna de aprendizagem foi Vygotsky, que postulava que o ser humano transforma-se “de biológico em histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 2005, p.9). Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser “entendida como aquilo que é internalizado nas relações sociais estabelecidas, só ocorrendo, convém ressaltar, quando os instrumentos e as pautas de interação são passíveis de serem apropriadas” (DAVIS, 2005, p. 48). Para Vygotsky (1988), a aprendizagem baseada numa área de desenvolvimento potencial propicia o desenvolvimento, e esse possibilita novas condições para a aprendizagem, sempre num contexto interativo, ou seja, de interlocução que se dá na atividade (DAVIS, op. cit.).

A partir dessa concepção de aprendizagem, Vygostky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) da criança, ou seja, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento proximal (NDP), ou seja, aquilo que ela faz com a ajuda do outro. Nessa visão, os outros são considerados agentes culturais de desenvolvimento através da interação, que levam as crianças à elaboração de funções psicológicas que estavam próximas de se completar e que, se completando, levam a novas aprendizagens (DAVIS, op. cit.).

Vygotsky (1998) defendia as origens sociais da linguagem e do pensamento, mas também se tornou um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia.

O que Vygostky propõe através da ZDP vai ao encontro dos estudos que defendem a aprendizagem de acordo com o *input* ao qual a criança está exposta. Ao identificar o nível de conhecimento da criança é possível proporcionar atividades que a levarão a novas aprendizagens. Essas atividades serão o *input* que servirá de base para novas relações, associações, engramações neuroniais.

Podemos observar nesses autores, independente da forma como explicam a aprendizagem, um fator comum: a interferência de fatores variados na aprendizagem. O connexionismo, através de seu aparato teórico, leva em conta todos os fatores envolvidos na aprendizagem, na

memória: ambientais, interacionais e biológicos, pois toda memorização vai depender da conjunção desses fatores. Por isso, a importância de se estudar o funcionamento do cérebro para compreender que a aprendizagem ocorre através de um funcionamento biológico perpassado por motivações ambientais e interacionais. Não há como conceber aprendizagem sem levar em conta esse tripé. Qualquer pesquisa de cunho conexionista que se faça, estará sempre levando em conta aspectos determinados, mas nunca esquecendo o todo. Nossa pesquisa, por exemplo, tenta avaliar um aspecto da aprendizagem: o papel da interação entre a instrução implícita e explícita. Mas não esquecemos que há muitos outros fatores aí envolvidos.

Tendo em vista o exposto acima, trataremos na próxima seção da aprendizagem implícita e explícita.

1.5 APRENDIZAGEM IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

Esta pesquisa visa verificar o papel da interação entre instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da escritura. Uma vez que a aquisição do conhecimento se dá através do armazenamento das informações através de processos de ativação de redes neuronais, tendo a memória papel fundamental neste processo, uma questão que perpassa toda a nossa reflexão refere-se à influência do tipo de aprendizagem oferecida de forma a promover o armazenamento das informações necessárias para que o aluno desenvolva no período escolar a sua escritura nos gêneros textuais contemplados na escola.

Hulstijn (2005) apresenta questões teóricas e empíricas no estudo da aprendizagem implícita e explícita de segunda língua. Conforme o autor, no ensino de segunda língua, já há uma vasta discussão sobre os benefícios do ensino pautado na conjunção entre modos de aprendizagem implícito e explícito. A partir das definições de aprendizagem explícita e implícita que o autor apresenta, transpomos esses conceitos para nossa questão de pesquisa: será que a interação entre a instrução implícita e explícita favorece mais o desenvolvimento do processo de escritura de gêneros textuais do que um trabalho baseado apenas em uma instrução implícita?

Inicialmente, vejamos os conceitos necessários para esta reflexão, tendo por base Hulstijn. Conforme o autor a **memória explícita** é a memória de um evento passado com consciência, e a **memória implícita** é a memória de um evento passado sem consciência. Um exemplo de

memória implícita seria o aprendizado da língua materna. Já a memória explícita pode ser exemplificada quando aprendemos a pronúncia de palavras escritas com “*th*” em inglês de forma explícita, através da instrução explícita do professor e passamos a treinar essa pronúncia de forma a realizá-la adequadamente. Essa memória, ou seja, essa aquisição, armazenamento e evocação passam pela consciência.

Nessa mesma direção, o autor classifica o **conhecimento explícito**, que é quando há consciência sobre as regularidades que subjazem determinada informação, podendo-se verbalizar essas regularidades. Já o **conhecimento implícito** é aquele em que não há conhecimento sobre as regularidades que subjazem determinada informação, não sendo possível verbalizá-las. No nosso trabalho, vamos verificar se o conhecimento explícito do gênero textual conto de assombração, influi no desenvolvimento da produção textual desse gênero. Será que os alunos que conhecem as regularidades, ou seja, os elementos constituintes do gênero textual conto de assombração apresentam um desempenho melhor que os alunos que não conseguem verbalizar essas regularidades?

Para responder essa pergunta é importante também compreender o que Hulstijn apresenta como **aprendizagem explícita**: o processamento do *input* com uma intenção consciente a fim de descobrir se a informação do *input* contém regularidades e, caso contenha, trabalhar os conceitos e regras com que essas regularidades podem aparecer. Esse tipo de aprendizagem favorece o desenvolvimento de aspectos que precisam ser melhorados em uma produção textual? Ou será que a **aprendizagem implícita**, que, conforme o pesquisador, é o processamento do *input* sem tal intenção, de forma inconsciente é suficiente para levar o aluno a melhorar seu desempenho?

Veja que os conceitos se inter-relacionam, não são estanques, pois para que haja uma memória explícita, o aluno deve ter sido exposto a uma aprendizagem explícita e isso envolverá o trabalho do professor de forma também explícita. Esse procedimento do professor é a nossa questão central de estudo, o papel da instrução. De acordo com Hulstijn, a **instrução é explícita** quando os aprendizes recebem informações referentes às regras subjacentes ao *input*, de forma dedutiva ou indutiva. Já a **instrução é implícita** quando os aprendizes não recebem informações referentes às regras que subjazem ao *input*. Então, vamos, no nosso estudo verificar se essa diferenciação de abordagem de ensino pode influenciar o desenvolvimento da produção textual de nossos sujeitos de pesquisa.

Ainda, é importante retomar o conceito de **aprendizagem intencional**, que é o modo de aprendizagem em que os participantes são informados, anteriormente, sobre o seu comprometimento com a tarefa de aprendizagem, pois serão testados na retenção de um tipo

particular de informação posteriormente, que é o caso dos nossos alunos, embora com variações na condução do trabalho. Já a **aprendizagem incidental** refere-se é ao modo de aprendizagem em que os participantes não são avisados previamente de um teste posterior de um tipo particular de informação (Hulstijn, 2005).

A aprendizagem é um campo de investigação bastante fértil e não apresenta consenso. Contudo, partindo dessas definições, voltamos para nossa questão: será que a interação entre a instrução implícita e explícita favorece mais o desenvolvimento do processo de escritura de gêneros textuais do que um trabalho baseado apenas na instrução implícita?

A aprendizagem implícita pode vir a tornar-se um conhecimento explícito, dependendo da regularidade, complexidade, frequência, saliência que o input apresenta, assim como das características individuais do aprendiz, conforme Hulstijn (2005). Mas, em contexto escolar, em que o tempo dedicado ao ensino de um gênero textual não é muito longo, acreditamos que, talvez, uma abordagem que integre a instrução implícita e explícita dos constituintes do gênero textual a ser trabalhado seja mais eficaz no desenvolvimento da escrita desse gênero. Acreditamos que, uma vez de posse do conhecimento explícito, através da instrução explícita das tarefas, que buscam salientar as características do gênero textual que se está aprendendo, o aluno, levado a um processamento conceitual, pode apresentar uma aprendizagem explícita que o auxiliará no desenvolvimento dessa escritura de forma mais rápida e consistente. Nosso estudo pretende, então, verificar se a aprendizagem explícita¹⁶, através da interação entre a instrução implícita e explícita, que leva à construção de um conhecimento explícito de determinado gênero textual, através da aprendizagem explícita, é mais eficaz no desenvolvimento de aspectos que precisam ser desenvolvidos na sua produção textual, de forma a levar o aluno a se tornar um escritor proficiente.

Mas como os estudos sobre produção textual têm sido conduzidos? Na próxima seção apresentamos alguns enfoques teóricos sobre o processo de escritura, sobre a produção textual na escola e sobre gêneros textuais.

¹⁶ É importante salientar que não concebemos uma instrução, aprendizagem, conhecimento e memória que aconteçam apenas de forma explícita, pois consideramos que sempre haverá fatores implícitos atuando conjuntamente.

2 ESTUDOS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Os processos envolvidos na produção textual têm sido investigados de forma a desvendar como um texto é produzido, como é possível auxiliar o aluno a desenvolver sua escritura, quais os processos cognitivos mobilizados nesse aprendizado.

Conforme Chiele (2004, p. 51), “o processo de expressar uma mensagem através da fala e/ou escrita exige que um todo indiferenciado e amorfo (que é o pensamento) seja analisado e traduzido em outro todo, cuja forma caracteriza-se por ser descontínua e seqüencial”. Para a autora, esse processo de tradução é altamente complexo, exigindo do emissor “uma atividade intelectual de nível superior que o habilite a estabelecer novas relações entre o que ele conhece de sua língua (conhecimento lingüístico) e a realidade que pretende representar por meio da linguagem verbal”.

Estudos diversos com enfoques teóricos e metodológicos distintos buscam a compreensão dos processos envolvidos na escritura. Tierney & Pearson (1983), por exemplo, apresentam alguns aspectos do processo de composição: planejamento (objetivo e conhecimento prévio), rascunho, postura (ponto de vista adotado), revisão e monitoramento (avaliação contínua).

Independentemente do processo de composição, “a exposição ao *input* é um fator crucial para o desencadeamento da aprendizagem, seja ela implícita ou explícita” (FLORIANI, 2007), de acordo com a abordagem conexionista. Nesse paradigma, os estudos são conduzidos com sujeitos e situações de aprendizagem reais, buscando compreender como, através da experiência, da exposição ao *input*, o cérebro processa, capta regularidades, restrições de uso, como o indivíduo aprende e armazena informações. No caso dos processos envolvidos na leitura e na escritura, como a interação de uma grande variedade de estímulos influencia o aprendizado e o desempenho nessas tarefas.

Vejam, então, como a leitura e a escrita eram concebidas em estudos anteriores.

McCarthy e Raphael (1993), apresentam três diferentes abordagens teóricas sobre os processos envolvidos na leitura e na escrita: a perspectiva da teoria da informação, da abordagem piagetiana e da socioconstrutivista.

Os teóricos do processamento da informação, que é uma teoria típica do paradigma cognitivista, baseiam-se em três hipóteses: a primeira é a de que a leitura e escrita consistem de um número de subprocessos usados para desempenhar tarefas especializadas; a segunda postula que os leitores e escritores têm capacidade limitada de atenção de maneira que ocorram permutas através dos subprocessos; e a terceira afirma que a competência em leitura e escrita é determinada pelo grau de atenção necessário para operar subprocessos; desse modo, quanto menos a memória for necessária, mais eficiente será a operação. (McCARTHEY e RAPHAEL, 1993, p.27). Da mesma forma que um computador, leitores e escritores são limitados no manejo de todos os subprocessos necessários para ler e escrever. Essas atividades apresentarão maior êxito de acordo com o nível de atenção despendido pelo leitor ou escritor na manipulação dos subprocessos. Quanto mais subprocessos tornarem-se automáticos, como a decodificação, por exemplo, melhor será a habilidade do leitor ou escritor nas atividades mais exigentes cognitivamente.

Com relação à abordagem piagetiana, os autores apontam como contribuição importante a compreensão da mudança qualitativa da leitura e da escrita conforme a criança amadurece e se desenvolve, refletindo mudanças nas estruturas cognitivas.

Por sua vez, a abordagem socioconstrutivista postula que o conhecimento é construído através da interação dos indivíduos com o meio sociocultural; as funções mentais mais elevadas, como a leitura e a escrita, são sociais e culturais por natureza; e as pessoas instruídas de uma cultura podem ajudar outros a aprender. Conforme Mc Carthey & Raphael (op. cit. p. 41), a abordagem socioconstrutivista enfatiza que a leitura e a escrita “estão ligadas através de seus usos dentro da cultura e do papel do diálogo no desenvolvimento da alfabetização”.

Uma outra perspectiva não traduzida por McCarthy e Raphael (1993), mas que foi uma das mais influentes teorias do processamento da informação sobre a leitura, também dentro do paradigma cognitivista é a desenvolvida por Kintsch e Van Dijk (1975) ao longo de três décadas. Inicialmente, os autores apresentam um modelo de leitura através do processamento estratégico do discurso, ou seja, um processo de formação de uma macroestrutura na memória, que resulta da aplicação de regras de redução da informação semântica, sob a denominação de macrorregras (KINTSCH e van DIJK, 1975).

Conforme esses autores, os tópicos sentenciais determinam a distribuição da informação ao longo das frases. Por sua vez, os tópicos do discurso reduzem, organizam e categorizam a informação como um todo. Mas quais são as regras ou procedimentos (semânticos) que subjazem a habilidade dos falantes para identificar os tópicos do discurso e, assim, resumir textos? (Van Dijk, 1989).

De acordo com Kintsch e Van Dijk (1975, 1983)

...da mesma forma que uma frase é interpretada e tratada em função das estruturas hierárquicas subjacentes, um discurso é interpretado, estocado e reproduzido em função de sua estrutura de conjunto que chamamos de **macroestrutura**.

Segundo Guimarães (1990), “macroestrutura é a estrutura semântica global do texto, a reconstrução teórica do que se costuma chamar o tópico de um discurso, isto é, sua informação mais importante”. Assim, a **macroestrutura** é compreendida como a essência de determinado texto oral ou escrito, estocada na memória de longo prazo após a recepção, sendo um processo automático de redução das informações, que é da competência dos falantes (Kintsch e Van Dijk 1975 e 1983).

Desse modo, “uma macroestrutura consiste numa reconstrução teórica de noções intuitivas como a de ‘tópico’ ou de ‘tema’ de um discurso. Ela explica o que é mais relevante, importante, ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo” (Van DIJK, 1992).

De acordo com Van Dijk (1989), um falante não tem que armazenar toda a informação proposicional de um discurso dado no processo verbal, reduzindo, assim, essa informação em macroestruturas que dão conta do tratamento da informação cognitiva. Ele classifica essas **macroestruturas** no que ele chama de **macrorregras de apagamento, generalização e construção**. Essas macrorregras “suprimem toda informação proposicional de relevância exclusivamente local que não seja necessária para a compreensão do resto do discurso”. (van DIJK, 1992)

Segundo a **macrorregra de apagamento**, dada uma seqüência de proposições, deve-se apagar cada proposição que não é uma condição de interpretação para outra proposição na seqüência.

Já a **macrorregra da generalização** postula que dada uma seqüência de proposições, deve-se substituir a seqüência por uma proposição que é requerida por cada uma das proposições da seqüência.

Por sua vez, a **macrorregra da construção** prevê que dada uma seqüência de proposições, deve substituí-la por uma proposição que é requerida pelo conjunto de proposições da seqüência (van DIJK; KINTSCH, 1983, p.190).

Essas macrorregras têm como papel auxiliar na compreensão de como se entende o discurso, que informações se armazenam e como são recuperadas em diferentes momentos, tais como no reconhecimento, na recordação, na resolução de problemas, na inferência e na ação (van DIJK, 1989).

Faz-se necessário salientar que, como cita van DIJK (1992),

essas macrorregras podem operar somente com base no conhecimento do mundo: devemos saber ou ter suposições sobre o que é relevante e importante em algum contexto comunicativo, devemos saber como agrupar indivíduos e propriedades, e devemos saber que aspectos estereotípicos são envolvidos em eventos e ações globais...de modo que possamos, como ouvintes, ativar os *scripts* relevantes e ter uma representação global do contexto comunicativo e dos objetivos do falante.

Cabe lembrar, também, que o próprio van Dijk reconhece que suas macrorregras apresentam restrições, não esgotando o assunto.

Estudos mais recentes de pesquisadores conexionistas, por sua vez, enfatizam que a leitura consiste da integração simultânea entre diferentes níveis de informações, contestando a compreensão leitora como fruto de processos seqüenciais, típicos da Teoria da Informação, como o modelo de van Dijk e Kintsch. Castro (2004) apresenta uma versão conexionista do modelo de macroestrutura textual de van Dijk e Kintsch, mostrando que “a formação da macroestrutura se dá a partir de todos os dados textuais que ativaram mais fortemente as conexões interneuronais” (op. cit., p. 97). De acordo com a autora, não é possível saber como as regras de apagamento e generalização são realizadas. Mas sabe-se que as informações eliminadas são aquelas cuja engramação (padrão específico de atividade elétrica que ocorre nas sinapses interneuronais) foi fraca, enquanto aquelas que permanecem são as fortemente engramadas, sendo a força com que a rede foi engramada que determinará o tempo que a informação ficará disponível. Assim,

a formação da macroestrutura se dá a partir de todos os dados textuais que ativaram mais fortemente as conexões interneuronais. Com o passar do tempo, certos dados serão esquecidos, e o leitor, quando precisar, tenderá a reconstruí-la de forma diferente, usando as informações que ainda recorda, bem como todo o conhecimento adquirido em outras situações. (op. cit., p.97)

Conforme Castro, então, a macroestrutura é construída *ad hoc* a partir dos dados gravados, da informação pulverizada nas redes neuronais, e não armazenada em algum lugar da memória como defende o modelo simbólico de van Dijk e Kintsch. Os estudos conexionistas são orientados pelo desempenho, sendo suas formulações baseadas no processamento da

compreensão e produção de enunciados verbais. Assim, nessa perspectiva, na leitura, há interação entre o processamento simultâneo de diferentes estímulos (visual – alfabético, fonológico e semântico). A compreensão em leitura é, assim, uma questão de processamento, que dependerá da experiência lingüística e extralingüística do indivíduo, ou seja, do seu conhecimento prévio (ZIMMER, BLATSKOWSKI, GOMES, 2004).

Se a compreensão em leitura é uma questão de processamento que depende da experiência lingüística e extralingüística prévia do indivíduo, do que aprendeu, do que memorizou, das associações que construiu, a escritura, a produção textual, por sua vez, também depende muito da experiência com modelos de gêneros textuais. Assim, a produção textual também depende do processamento, da exposição a um *input* significativo que chame a atenção para a sua constituição, sua função, sua importância, de forma que o indivíduo memorize, guarde as informações referentes a determinados gêneros textuais e consiga acessá-las quando preciso, fazendo as devidas relações entre o objetivo que tem ao escrever e o conhecimento prévio necessário para atingir esse objetivo.

A escritura, então, vai depender da experiência do indivíduo, da sua memória explícita e implícita, da sua capacidade de evocar as informações necessárias para escrever determinado texto. E isso vai depender da qualidade da experiência que teve com o gênero textual que precisa desenvolver, da sua experiência prévia, dos dados armazenados na memória, da sua aprendizagem, que, acreditamos, pode ser facilitada conforme o tipo de instrução, implícita ou explícita, que for oferecida no trabalho em sala de aula. Ainda, muitos outros processos simultâneos estão envolvidos no ato de escrever, como a emoção, o contexto do momento da escritura, o objetivo, etc. Escrever é um processo complexo em que diversos estímulos interagem afetando o processamento envolvido neste ato, sendo a memória declarativa, que registra fatos, eventos ou conhecimentos a propulsora da habilidade de escrever.

A busca pela compreensão dos processos envolvidos na leitura e na escritura tem levado vários pesquisadores a desenvolver estudos sobre compreensão e produção textual e, atualmente, estudos sobre produção textual através do trabalho com gêneros textuais no contexto escolar. Na próxima seção apresentaremos alguns destes estudos.

2.1 O PROCESSO DE ESCRITURA EM CONTEXTO ESCOLAR

No Brasil, a busca pela compreensão dos processos envolvidos na escritura tem sido uma constante que é perpassada por teorias distintas. Essas pesquisas sobre os processos de

produção textual são fundamentais para a compreensão desses processos. Apresentamos aqui alguns estudos que trazem contribuições significativas e reflexões importantes para os estudos sobre os processos de produção textual.

Rojo (1992) foi uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a voltar seu olhar para a investigação do processo de produção de textos narrativos em situação de escrita livre. A partir do modelo de processamento de linguagem escrita proposto por Flower & Hayes (1980)¹⁷, a pesquisadora propôs um estudo com crianças através da análise de dez protocolos de retrospectiva feitos com crianças de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola privada da Capital de São Paulo. A autora buscou discutir esse modelo, verificando a sua adequação para a abordagem de sujeitos em desenvolvimento e em processo de letramento e para outros tipos de textos no processo de produção. Alguns dos dados encontrados pela autora nesta pesquisa que diferem do modelo de processamento de linguagem escrita de Flower & Hayes foram: ausência de planejamento prévio no início da aprendizagem da escrita, em prol de um planejamento *on line*; um processamento não-linear, de caráter associativo, pouco monitorado ou controlado conscientemente; uma diversidade de processos regidos por algumas formas decorrentes de processamento do discurso narrativo escrito, apresentando um processo de superação dialética de lugares do sujeito durante o processamento textual, contrapondo assim a “linearidade” do processamento da proposta dos autores americanos.

A autora interpretou o modelo teórico de Flower & Hayes como um modelo linear, embora tenha reconhecido, inicialmente, que esses autores tentaram mostrar a ineficiência de um modelo em estágios.

Para Flower & Hayes, os processos de escritura podem ser vistos como uma caixa de ferramentas. Ao usar algumas ferramentas, o escritor não é limitado a usá-las numa ordem fixa. Assim, os eventos numa ordem hierárquica não seguem uma ordem rígida. Os componentes da escritura podem ser usados a qualquer momento.

No estudo de Rojo, a análise dos depoimentos das crianças mostrou o predomínio de formas de planejamento *on-line* no processamento e para a ausência de planejamento prévio. Sendo os sujeitos de sua pesquisa (crianças) bastante diferentes dos sujeitos da pesquisa de Flower & Hayes (adultos), não consideramos que possamos comparar resultados que apontem para um mesmo tipo de processamento, ou seja, que possamos contrapor os dados numa pesquisa e noutra. Conforme Flower & Hayes (1980), escrever demanda exercitar muitas

¹⁷ Flower & Hayes (1980) analisaram dados de adultos letrados que fizeram protocolos verbais durante o processo de produção de textos dissertativos.

habilidades e lidar com várias exigências cognitivas simultaneamente. Assim, o ato de escrever, principalmente quando pensamos em contexto escolar, envolve desenvolver habilidades e estratégias no decorrer da vida escolar, ou mesmo da vida cotidiana. Conforme a própria Rojo observou, há um “crescimento do planejamento prévio dos alunos ao longo do processo de aprendizagem” (op. cit. p.105). É natural que a autora não tenha constatado na escritura de seus sujeitos um processo “linear” de geração e posterior organização das idéias, mas sim um processo de caráter associativo, pouco monitorado ou controlado conscientemente, uma vez que se trata de alunos das fases iniciais do ensino fundamental. O modelo de Flower & Hayes também pode ser usado para verificar a predominância e até a falta de algum componente durante o ato de escritura dependendo do sujeito analisado e do objetivo da escritura. Os dados que estes pesquisadores obtiveram são dados de adultos, logo sujeitos com um conhecimento lingüístico-discursivo que, com certeza, apresentam um nível de organização, planejamento e revisão muito maior do que um aluno de 3ª ou 4ª série. Uma variável importantíssima, também, para a diferença dos dados encontrados, é o fato de que as crianças escreveram sobre temas livres, ao contrário dos sujeitos de Flower & Hayes, que tinham objetivos claros sobre o que escrever. Assim, naturalmente, os processos a serem ativados durante a escritura já iniciam por caminhos diferentes. Além disso, uma questão importante sobre os dados analisados é a fidelidade que podemos encontrar em um protocolo verbal gravado no momento da escritura e um protocolo de retrospectão, principalmente se for com crianças.

Outros estudos, como o de ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABINSON (1997), por exemplo, buscam explicar de que forma o sujeito, ao adquirir conhecimento sobre o funcionamento da língua, esboça estratégias que o auxiliam a expressar o que quer, de forma a usar os recursos lingüísticos disponíveis, para atingir uma comunicação mais próxima possível do que se deseja.¹⁸

¹⁸ Numa perspectiva diferente, investigações como as feitas por Oliveira (2004) e Felipeto (2003) procuram mostrar que não há esse domínio completo da língua, uma vez que sujeito e língua são constitutivos, ou seja, para haver falante é preciso haver língua e vice-versa. Oliveira (2004), através de sua pesquisa sobre a produção textual nas séries iniciais, afirma que

tentar entender os movimentos do sujeito no texto e do texto sobre o sujeito coloca a necessidade de se escapar de práticas didático-pedagógicas que trabalham sobre a ‘apreensão de um sentido unívoco’, tratando as ‘normas/regras gramaticais’ como lugares de transparência e pontos de referência para o ‘aprendizado’ da ‘língua’ escrita (p.192).

Esses estudos focam suas pesquisas para a escritura enquanto um processo não-linear, sujeito ao equívoco, à falha, à falta. Os caminhos percorridos por esses e outros autores brasileiros apresentam posturas teóricas e metodologias distintas, mas a tentativa de entender aspectos ligados ao processo de escritura é ponto comum entre as várias pesquisas.

Nessa direção, outra pesquisadora que trata da questão textual é Koch (1996), que considera o texto como o resultado de uma complexa rede de processos, operações e estratégias. O tipo de pesquisa encaminhado por autores como Koch segue uma linha de descrição de aspectos observáveis, que pressupõem consciência da tarefa a ser executada, buscando através da manipulação de estratégias, de acordo com o conhecimento de cada um, atingir o objetivo da comunicação almejada. Assim, Koch (op. cit.) trata da produção textual como uma atividade verbal, consciente, teleológica e interacional. O foco desse tipo de pesquisa é a língua enquanto instrumento de comunicação. Essa autora procura descrever algumas estratégias regulares passíveis de serem detectadas na atividade de produção textual, sendo que “a análise estratégica depende não só de características textuais, como também de características do usuário da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate do conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica” (KOCH, 1996, p. 38).

E ao tratar das características do usuário da língua, encontraremos estudos como o de Torrance & Galbraith, (2005), que discorrem sobre as limitações do cérebro para processar a informação, tratando a escritura como um sistema complexo que demanda grande esforço cognitivo. Conforme os autores, ao produzir um texto, o cérebro do escritor está envolvido em vários processos, numa tentativa de atender às seguintes funções: 1) monitorar a coerência temática do texto; 2) procurar ou recuperar conteúdo importante; 3) identificar itens lexicais associados a estes conteúdos; 4) formular estruturas sintáticas; 5) flexionar as palavras de forma a dar a elas a morfologia correta; 6) monitorar o registro correto; 7) assegurar que o novo texto esteja de acordo com o anterior de forma a mantê-lo coeso; 8) formular e executar planos motores para a exposição correta do texto na página ou tela de computador; 9) estabelecer a extensão da frase de acordo com o texto pretendido; 10) revisar os objetivos conforme novas idéias aparecem durante a produção do texto.

A coordenação de todas essas funções ao produzir um texto vai depender das limitações impostas pelas características estruturais do cérebro do escritor, como, por exemplo, sua capacidade para processar informações de diferentes níveis (fonológico, ortográfico, semântico, etc) e a capacidade de reter determinada informação de forma consciente ao mesmo tempo em que escreve e é solicitado a realizar outra tarefa. Torrance e Galbraith estudam como as limitações de processamento afetam o funcionamento do sistema escritura, que é considerado um conjunto delicado de processos inter-relacionados. Desenvolver maturidade na escritura, na visão desses pesquisadores, envolve desenvolver o sistema de escrita de forma a minimizar as exigências dos recursos cognitivos do escritor. Isso pode ser

alcançado através: 1) da prática de habilidades subcomponentes, principalmente aquelas associadas à transcrição e ortografia, de forma que raramente exijam mecanismos de processamento de nível superior; 2) do desenvolvimento de habilidades específicas de forma a maximizar a eficiência com a qual o escritor usa os recursos da memória transitória (de curto prazo); 3) de estratégias como: planejar, tomar notas, fazer rascunhos, etc.

Do ponto de vista cognitivo, tornar-se um escritor proficiente envolve, assim, desenvolver estratégias específicas para manter foco na informação importante corrente ou no uso da memória de trabalho. E, para isso, é preciso não sobrecarregar o sistema cognitivo.

Esse estudo vai ao encontro da abordagem conexionista que estuda a “interatividade SIMULTÂNEA entre os diversos tipos de processamento envolvidos na leitura”, e também na escritura (ZIMMER et al., 2004, p. 100). Conforme essas autoras, o paradigma conexionista afina-se com o funcionalismo no que se refere ao estudo da aquisição da linguagem. Na abordagem conexionista, a linguagem é vista como parte de um aparato cognitivo complexo, sendo o *input* lingüístico considerado rico e complexo em informações que podem ser organizadas pelo ser humano em forma de uma gramática estruturada de natureza estocástica. A natureza do conhecimento lingüístico, nesta abordagem, é visto como emergente de uma estrutura cognitiva que processa em paralelo os mais variados tipos de informações (auditivas, visuais, articulatórias, motoras, etc.), geradas a partir do *input* ambiental (op. cit. p. 4). Ao tratar da questão da leitura, as autoras concluem que a compreensão em leitura é uma questão de processamento, “cuja eficiência vai depender da experiência lingüística e extralingüística do indivíduo” (op. cit. p. 5). Acreditamos que o mesmo pode-se afirmar da escritura.

Floriani (2007) também defende que “o processo de aprendizagem depende da interação dos processos básicos responsáveis pela captação de informações com os processamentos dessas informações no cérebro, como a inferenciação, a compreensão e a memorização”. A autora propôs um estudo experimental sobre a influência da atividade de leitura no desenvolvimento da habilidade de escritura, relacionando leitura/escritura e a aprendizagem implícita de uma estrutura gramatical complexa na escrita: a voz passiva. Seu estudo, que teve como sujeitos alunos 4ª série do Ensino Fundamental, mostrou a influência da leitura na aprendizagem implícita da voz passiva na escritura. Com base nos pressupostos conexionistas, sua pesquisa reafirma que a exposição ao *input* é um fator importante para a aprendizagem, seja ela implícita ou explícita. No caso desse estudo, feito através da leitura de histórias infantil-juvenis, de acordo com Floriani,

mesmo sem a atenção direcionada para as construções passivas, a simples, mas intensa leitura das sentenças forneceu e reforçou informações quanto à formação das mesmas. Enquanto conexões a respeito do objeto de atenção, o significado, estão

sendo formadas e reforçadas, concomitantemente informações a respeito da formação das estruturas passivas estão sendo aproveitadas. A cada *input* de sentença na voz passiva captado pelo sujeito, sinapses relativas a essa estrutura são reforçadas, aumentando a probabilidade de uso correto e preferência por essa construção.

Podemos observar que os estudos sobre produção textual necessariamente estão relacionados ao conhecimento prévio dos sujeitos, sendo muitos estudos diretamente relacionados à leitura. Consideramos a leitura essencial no processo de aprendizagem da escrita. Acreditamos que a exposição à leitura fornece dados importantes para a aprendizagem de determinado gênero textual. Contudo, apenas o *input* fornecido pela leitura pode não ser eficaz no ensino da escrita, pois esse *input* pode não ser suficiente devido a várias limitações como, por exemplo, o tempo de exposição que os alunos têm à leitura de determinado gênero textual durante o ano letivo. Uma vez que essa exposição pode não ser suficiente, a interação entre os modos de instrução implícita e explícita no ensino da escrita produzirá, provavelmente, um reforço das sinapses relativas às estruturas do gênero textual em estudo, aumentando, assim, a probabilidade de um desenvolvimento melhor na produção textual dos sujeitos, ou seja, a leitura, em nossa opinião, deve ser complementada com a explicitação das regras subjacentes à composição do gênero a ser estudado, de forma que o aluno note e aprenda as características necessárias para produzir determinado gênero textual.

Ainda, para nosso estudo sobre a produção textual, tendo como suporte teórico o paradigma conexionista, acreditamos ser importante fazer uma breve discussão sobre a consciência como propulsora de um aprendizado mais eficaz. Para isso, com base em Alves e Zimmer (2005), levantaremos algumas questões sobre o desenvolvimento da produção textual a partir do modo como a atenção e a consciência atuam como facilitadores da aprendizagem. Conforme os autores citados, a partir da noção de consciência como “estar-se ciente de”, há “uma forte ligação entre o conceito de ‘atenção’ e o comprometimento cognitivo do aprendiz com o item lingüístico a ser adquirido” (op. cit., p. 17). Ao apresentar as noções de consciência, atenção, percepção e *noticing*¹⁹, sob um enfoque conexionista, os pesquisadores discutem o processamento do insumo lingüístico e o papel exercido pela atenção nesse processamento. Embora seu estudo trabalhe com a questão fonético-fonológica, a discussão feita serve para a aquisição da linguagem em geral. Os autores apresentam a definição de Schmidt (1990) para consciência enquanto “ciência” (awareness), ou seja, o aprendiz se encontra ciente dos detalhes da forma lingüística a que é exposto. Para Schmidt, a consciência

¹⁹ Quando o indivíduo se mostra capaz de descrever explicitamente as características do aspecto lingüístico a que se encontra exposto” (ALVES e ZIMMER, 2005, p. 6).

(awareness) “pode ser categorizada em diversos níveis, indo de níveis mais baixos, que corresponde ao que o autor define como perceber e, posteriormente, *notar*, até um nível mais alto, o que ele denomina de entender” (ALVES e ZIMMER, 2005, p. 6). Outra noção importante de Schmidt é a de *intake* lingüístico, ou seja, aquela parcela do *input* que o aprendiz nota. Ao se referir à noção de *noticing*, é necessário também falar sobre consciência e atenção. Conforme Alves e Zimmer, *noticing* é caracterizado por Schmidt como um grau de consciência mais baixo do que “consciência como entendimento”. Para esse autor, não há aprendizado de qualquer aspecto lingüístico que não seja registrado conscientemente pelo aprendiz, ou seja, notado. Conforme Alves & Zimmer, a partir deste último fator, observa-se a importância da atenção por parte do aprendiz para que as informações do *input* possam ser processadas. Assim, “**notar**” e “**perceber**” são noções distintas. De acordo com os autores, notar implica “perceber”, mas não somente isso, pois “implica também um determinado nível de atenção e comprometimento cognitivo com o aspecto do *input* a ser processado” (op. cit. p. 6-7). Já perceber não exige tal grau de atenção, não precisando ser considerado um ato consciente, sendo apenas o registro visual ou acústico de um determinado estímulo, podendo ou não ser processado.

Segundo os autores, ainda, dentro do paradigma conexionista, trabalha-se com uma visão de complementaridade entre as formas de **conhecimento implícito** e **explícito**, ou seja, a natureza neurobiológica do conhecimento é uma só. Dessa forma, por exemplo, a aquisição de L2, objeto de estudo desses pesquisadores, mesmo se dando a partir de regularidades presentes no *input* fornecido ao aprendiz, pode ser facilitada através da instrução explícita, auxiliando o aprendiz a notar diferenças de padrões acústicos, por exemplo, que antes ele não estava notando.

Poersch et al. (1997, p. 329), também nessa linha de pensamento, concluem que “a aprendizagem consciente de um aspecto da linguagem vem a favorecer o desenvolvimento cognitivo, facilitando e melhorando a aprendizagem de outros aspectos”. Ao tratar especificamente da produção textual e consciência metalingüística, os autores defendem a idéia de que “a estimulação das habilidades metalingüísticas pode constituir uma estratégia relevante para a abordagem terapêutica das dificuldades de aprendizagem da escrita” (op. cit., p. 336). No tocante à leitura e produção textual, dizem que “a instrução em leitura envolvendo a estrutura do texto facilita a compreensão desse texto e a aprendizagem da produção de mesma tipologia” (op. cit. p. 343).

Então, de acordo com esses estudos, podemos inferir que levar os alunos a notarem a estrutura composicional de determinado gênero textual através da interação entre a instrução

implícita e explícita, facilitará a compreensão das características constituintes desse gênero textual e a aprendizagem da sua escritura.

Outro autor que reforça essa idéia é Ellis (2005), que aponta a cooperação entre conhecimentos implícitos e explícitos. Conforme esse autor, a maior parte do aprendizado é implícita, sendo seu processamento principalmente inconsciente. Contudo, **em termos de aquisição da língua, o processamento pode ser acelerado através da instrução explícita.** Para o autor, “o processamento explícito, envolvendo representações semânticas e conceituais ou imagísticas, permite a consolidação rápida de vocabulário novo e outras construções” (op. cit. p. 320, tradução nossa). Quanto menos complexa a estrutura a ser aprendida, mais implícito pode ser o aprendizado. Contudo, quando a estrutura for mais complexa, o aprendizado explícito, através de recursos que chamam a atenção para as estruturas a serem aprendidas, é mais eficaz.

A partir do exposto acima, depreende-se que os alunos, ao trabalharem com histórias, por exemplo, prestam atenção àquilo que lhes chama a atenção, que é importante para eles de acordo com sua experiência, nem sempre constatando como aquela história é estruturada desde o enredo até a linguagem empregada, de forma que realmente se compreenda o seu uso na sociedade. Tornar estes aspectos explícitos durante o processo de ensino da leitura-escritura nos parece fundamental para que se leve o aluno à proficiência desejada em leitura-escritura.

Com base nas noções acima colocadas, levantamos algumas questões:

- O trabalho com gêneros textuais em sala de aula através de leituras e (re) escrituras apenas, sem ênfase na sua constituição, nos mais variados aspectos que o compõem, na sua utilidade social, contribui para um real desenvolvimento da escritura e do uso do mesmo?
- Como o conhecimento de determinado gênero textual influi no desenvolvimento da escritura desse gênero textual?
- Como trabalhar a escritura a partir dos gêneros textuais sob uma perspectiva de sua estrutura de forma explícita?
- Qual a importância de se enfatizar aspectos lingüísticos como o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.), por exemplo, assim como a natureza da informação ou conteúdo veiculado, o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.), a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.) e a natureza dos objetivos

das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2005), de forma a levar o aprendiz a **notar e aprender?**

Nosso trabalho não contempla a última questão levantada, mas nem por isso deixa de ser objeto de reflexão. Vamos abordar, na próxima seção, a relação entre produção textual e gênero textual, assuntos que podem auxiliar na compreensão do processo de aprendizagem de um gênero textual e que fornecem dados para uma discussão sobre as questões acima levantadas e outras que possam surgir.

2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL

Ao tratarmos de produção textual, necessária se faz uma rápida referência à história do estudo do texto e à Linguística Textual, “ramo da lingüística que toma o texto como objeto de estudo” (KOCH, 2004, p. XI).

A Linguística Textual, ao longo de sua história, apresentou várias concepções de texto, sendo que Koch (2004, p. XII) destaca as seguintes:

1. texto como fase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como “discurso congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. Texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Conforme podemos observar, no início, o texto era estudado numa perspectiva suprafrasal (estudo das frases soltas sem qualquer orientação sobre seu uso nas diversas situações sociais, tendo como fundamento principal os aspectos gramaticais).

Bakhtin (1953) inaugurou uma nova concepção de texto no século XX, concebendo os **gêneros do discurso** como **tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua**. Partiu da observação de que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, que se dá em forma de enunciados, os quais refletem e refratam as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, tanto por seu conteúdo quanto por seu estilo verbal como por sua

construção composicional. Desta forma, o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação. Conforme o autor, podemos classificar os gêneros em **gêneros primários ou simples** – aparecem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea: a réplica do diálogo cotidiano, a carta – e **gêneros secundários ou complexos** – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita (artística, científica, sociopolítica). Conforme Bonini (2002), não havia neste período uma definição técnica de texto, sendo visto como discurso ou a língua em uso. Assim como não havia no quadro teórico de Bakhtin a delimitação entre enunciado e enunciação, uma vez que para ele produto e produção eram concebidos ao mesmo tempo.

Para Bakhtin, o princípio fundamental da linguagem era o diálogo, apresentando uma visão de interação “voltada para a subjetividade dos interlocutores, em que tomam o centro as relações do enunciado que está sendo produzido, com os que foram produzidos anteriormente e com o que virá em resposta” (Bonini, op. cit. p. 14). Assim, o sistema formal da língua existe como suporte do diálogo. O gênero do discurso é, então, a forma do enunciado, só existindo como função do ato comunicativo, tendo uma relação imediata com o contexto social e interacional e com o fazer discursivo do falante. E aqui eis a inovação da concepção de gênero de Bakhtin, pois o autor introduz os aspectos de interação e as condições sócio-históricas de produção da linguagem.

Na década de 60, surgiu na Europa a Lingüística Textual, que rompe com a perspectiva suprafrasal, identificando o texto como uma unidade lingüística. Contudo, só a partir da década de 80, através das teorias do texto, esse foi consolidado, dentro de uma visão funcional e interacional da linguagem, como um evento comunicativo, instaurando-se efetivamente o estudo da dimensão discursiva da linguagem. Há, então, uma mudança na visão do texto como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura. Fenômenos como a pronominalização, a seleção dos artigos, as relações semânticas entre as sentenças não ligadas por conjunções, a diversidade da tipologia e outros, passam a serem estudados a partir da contextualização textual. Surge assim o conceito de **gêneros textuais** numa perspectiva da fala e da escrita como um contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual (Marchuschi, 2002)²⁰.

²⁰ É importante salientar que essa questão tem sido muito discutida entre pesquisadores da área, pois parece que essa mudança de visão ainda não prevalece na prática.

No Brasil, um autor muito interessado no estudo dos gêneros textuais é Marchuschi. Para esse autor (1996, p.4), os gêneros são “modos de organização da informação que representariam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando quer organizar o discurso”. Conforme Marchuschi (2000), um ensino que tenha como um dos seus objetivos na aprendizagem da língua portuguesa a exploração dos gêneros textuais nas modalidades de língua falada e escrita, tende a ser mais produtivo, pois permite que os aprendizes consigam expressar-se nas diversas manifestações às quais sejam expostos.

De acordo com o autor, o gênero tem existência real que se expressa em designações diversas como: receita culinária, telefonema, tele-mensagem, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem jornalística; horóscopo, aula, etc. Os gêneros textuais não se constituem em lista fechada e completa, sendo formas textuais estabilizadas, históricas e socialmente situadas. A definição de gênero não é lingüística, mas de natureza sócio-comunicativa.

Alguns conceitos são fundamentais quando falamos em gênero textual: texto, tipo textual, domínio discursivo. Segundo Marchuschi (2002, p.24) **texto** é “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”, diferentemente do discurso, porque este envolve o que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva.

Já o **tipo textual** designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), podendo ser classificado em cinco categorias: **descrição, narração, argumentação, exposição e injunção.**

O **domínio discursivo** é a esfera discursiva em que quaisquer discursos acontecem – discurso jurídico, discurso religioso, discurso jornalístico, etc.

Para Meurer (2000), o estudo do gênero textual em lingüística aplicada constitui uma opção mais atraente no ensino da linguagem humana, respondendo de maneira mais adequada a questões relativas aos diferentes usos da linguagem e sua interface com o exercício da cidadania. Ainda, segundo o autor, a ineficiência da abordagem tradicional se deve exatamente ao fato de não se preocupar e não dar conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou alteração social.

Bonini (1998), ao investigar a abordagem de gênero na escola, afirma que os conteúdos referentes aos gêneros estão dispostos em dois blocos, perfazendo duas tipologias: literária e

redacional, salientando que ambas desconsideram a realidade sociointeracional, apresentando critérios de classificação que são implausíveis e incompletos. Por exemplo, a tipologia redacional se reduz à narração, descrição e dissertação. Para o autor, o estudo do gênero se coloca como uma possibilidade de modificação desse quadro. Ele explica que, pelo fato de a língua refletir os padrões culturais e interacionais da sociedade em que está inserida, ela poder ser abordada principalmente por meio do conceito de gênero.

Baldo (2004) afirma que, embora Bakhtin não faça menção específica ao estudo do gênero na escola, pode-se concluir do seu pensamento de que desconsiderar “a natureza do enunciado e as particularidades do gênero leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida” (BAKHTIN, 1992, p.282) que “a relevância de se estudar gênero *também* na escola aumentaria a consciência entre o instrumento de trabalho – texto – e a vida real, diminuindo o formalismo e abstração no estudo da linguagem” (BALDO, 2004, p.10).

De acordo com o exposto acima, podemos observar que os autores apresentam o trabalho com gêneros textuais como um fator positivo para o desenvolvimento da produção textual, uma vez que proporciona uma escritura significativa, a partir dos usos textuais praticados na sociedade, que fornece os modelos adequados a cada situação comunicativa. Para Guimarães (2006), trabalhar com gênero de texto na escola significa

considerar que a introdução de um gênero de texto na escola depende de uma decisão didática, que precisa considerar os objetivos de sua aprendizagem, tratando-se, simultaneamente, de ‘um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar’ (citando SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.81).

Contudo, para um ensino que proponha o desenvolvimento da escritura através de gêneros textuais seja realmente eficiente, é preciso que o professor não só trabalhe com gêneros textuais em sala de aula, mas, principalmente, entenda como o conhecimento de gêneros textuais é armazenado na memória, como é possível identificar dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção de determinado gênero textual, como trabalhar essas dificuldades, que podem ser relacionadas ao léxico, à sintaxe, à pragmática, entre outros aspectos composicionais. Para isso, o professor deve compreender o papel da cognição, ou seja, de como o conhecimento se dá através do estudo de gêneros textuais. Vamos explorar essa idéia na próxima seção.

2.3 ABORDAGENS IMPLÍCITA E EXPLÍCITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Cognição é conhecimento, ou seja, ações mentais destinadas a conhecer o mundo ou o próprio indivíduo (LENT, 2005). Como levar o aluno a conhecer / identificar a estrutura dos gêneros textuais de forma que eles aprendam a escrever bem nesses gêneros textuais? Nesta pesquisa, nos propomos a estudar o papel da interação entre instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual como de assombração no desenvolvimento da escritura desse gênero textual. Mas de que conhecimento de gênero textual estamos falando? E quando os autores que trabalham com a questão de gênero textual defendem a idéia de trabalhar a linguagem na escola a partir dos gêneros textuais, argumentando que isso faz mais sentido para o aluno, que aprenderá através de situações sociointerativas, compreendendo os usos dos textos, isso significa exatamente trabalhar em que nível a linguagem, a estrutura, o uso / função social? Que aspectos cognitivos são levados em conta na hora de preparar as atividades através de gêneros textuais? Que abordagem de aprendizagem é priorizada?

Um exemplo da abordagem explícita aos gêneros textuais em contexto escolar, que já sinaliza na direção de respostas para as questões levantadas no final da seção 2.1, é o de Guimarães (2006), que desenvolveu uma experiência de ensino com seqüências didáticas baseadas em gêneros textuais dentro da proposta teórica do interacionismo sóciodiscursivo de Bronckart (1999, 2004, 2005), que “analisa a linguagem como prática social, em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem, que se concretizam discursivamente dentro de um gênero” (GUIMARÃES, op. cit. p. 348). Com base em Schnewly e Dolz (2004), Guimarães iniciou sua pesquisa a partir de uma seqüência didática em três etapas. Na primeira, denominada conhecimentos de referência, parte-se de uma produção inicial, em que os alunos devem elaborar um primeiro texto do gênero escolhido, verificando o conhecimento que têm do gênero. Na segunda etapa, a dos objetivos de ensino, preparam-se os módulos que auxiliarão a resolver os problemas existentes em relação ao gênero, a partir das pistas que a primeira produção fornece. Na terceira etapa, em que são observadas as capacidades dos aprendizes, através de uma produção final, dá-se ao aluno a oportunidade de praticar as noções e instrumentos trabalhados, o que permite ao professor avaliar o processo.

A pesquisa da autora fazia parte do projeto “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita”, que tinha por objetivo aproximar as pesquisas em aquisição e desenvolvimento da linguagem para o contexto escolar. Os sujeitos da pesquisa eram alunos

da terceira série do ensino fundamental de uma escola da periferia de Porto Alegre. A partir do gênero textual contos de fadas, situado no eixo do narrar, a partir do esquema narrativo apresentado por Adam (1985, 1987) e Labov (2001) – figura 4, a autora inicialmente observou, a partir da primeira produção, que faltava a todos os textos a característica mais marcante da narrativa: a ação complicadora.

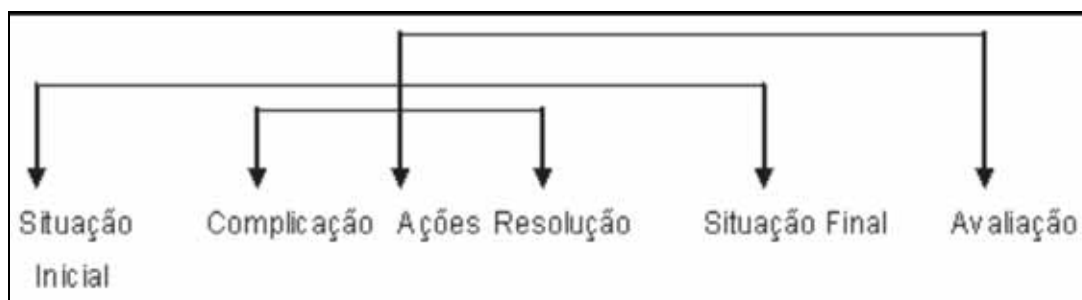


FIGURA 4 – Seqüência Narrativa (proposta por Adam (1985, 1987) e Labov (2001))

A seqüência didática sobre o gênero conto de fadas foi organizada em 7 oficinas²¹, buscando desenvolver atividades que levassem os alunos a refletir sobre as características desse gênero textual. Na avaliação das produções textuais finais dos alunos, a pesquisadora constatou que o objetivo de construção de um texto inserido no gênero conto de fadas foi atingido. A autora conclui que se aprende a escrever a partir da apropriação dos utensílios da escrita.

Outro trabalho interessante que vem sendo desenvolvido por Baltar et al. (2006), e merece destaque, é sobre o que os autores chamam de “Circuito de Gêneros”. Esse estudo procura discutir o ensino através de diversos gêneros que circulam em diferentes ambientes discursivos da sociedade, buscando desenvolver a competência discursiva dos usuários da língua. A proposta apresentada pelos autores desenvolve os mais variados gêneros a partir de um conto. De acordo com a atividade, um conto, um filme, uma carta, por exemplo, pode servir como gerador para a produção de diversos gêneros textuais a partir de atividades de linguagem que envolvem o desvelamento do enredo da narrativa. No caso, os autores realizaram atividades com professores, visando sua sensibilização para esse processo. O enredo do conto utilizado (O tratamento com vespas - de Calvino, 1990) apresenta uma personagem, Marcovaldo, que desenvolve um tratamento não muito convencional para aliviar dores. A idéia é que o professor desencadeie um processo criativo que leve os alunos a

²¹ Não vamos detalhar aqui como as oficinas foram elaboradas, mas recomendamos a leitura do artigo para um melhor entendimento do desenvolvimento do projeto.

atividades de linguagem e gêneros textuais passíveis de serem atualizados pelas personagens do conto. Assim, são levantadas algumas possibilidades, como a indignação dos pacientes em determinado momento, que resolvem dar queixa na polícia, registrando um *Boletim de Ocorrência*. Abre-se, então, um *Inquérito* e se despacha uma *Intimação* para Marcovaldo prestar um *Depoimento*. Assustado, o intimado contrata um advogado, que lhe solicita uma *Procuração*. Para os autores, “o trânsito pelos diferentes ambientes discursivos e o domínio dos gêneros textuais são componentes decisivos para o desenvolvimento da competência discursiva (op. cit., p.383-4)”. Contudo, não compreendemos se a abordagem de ensino proposta é através da instrução implícita ou se há uma interação entre a instrução implícita e explícita. Os autores enfatizam que

a apropriação de um gênero, para o desenvolvimento da competência discursiva, é um processo envolvendo, concomitantemente, a *aquisição* (conhecimento do gênero e a apropriação da sua estrutura relativamente estável), o *refinamento* (a implementação de um processo de leitura e releitura, escrita e reescrita, que permita o trabalho do sujeito sobre essa estrutura relativamente estável que é o gênero) e a *orquestração de habilidades* (a capacidade de atualização desses conhecimentos adquiridos pelo sujeito dentro de uma atividade de situada de linguagem na interação social) (op. cit., p. 384)

Diante do exposto acima, indagamos: na fase de aquisição, que envolve o conhecimento do gênero e a apropriação da sua estrutura relativamente estável, há reflexão explícita?

O projeto dos professores não deixou isso claro. Mas a proposta parece ter estimulado os professores das oficinas e também os alunos de graduação em Letras que participaram.

Não encontramos referências diretas sobre o ensino dos gêneros textuais a partir de uma visão sobre o papel da instrução. Contudo, acreditamos que, indiretamente, a forma como o processo de aprendizagem é pensado sempre perpassa pela instrução. Contudo, não há ênfase direta na função que a instrução pode ter, mas sim no processo de ensino como um todo.

Na próxima seção, veremos a definição de conto, ou melhor, as definições, para, então, abordarmos o papel da interação da instrução implícita e explícita no desenvolvimento da produção textual desse gênero, ou melhor, especificamente do conto de assombração.

2.4 O CONTO ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL

Definir o que é um conto não é uma tarefa fácil. Conforme Maria (2004), inicialmente o conto apresentava a forma de uma narrativa oral, em que histórias de bichos, lendas populares, mitos eram narradas por antigos povos que se reuniam em noites de lua. Essas

narrativas orais, que caracterizam o conto popular, serviam para a transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo, sendo o conto aqui definido como a forma popular, folclórica, criação coletiva da linguagem, não sendo própria de um único criador. Para a autora, esse tipo de narrativa é o conto como forma simples, transmitido de geração para geração, diferentemente do conto literário, artístico, que vai do domínio coletivo para o domínio individual, em que se percebe o estilo individual de um certo escritor, como nos contos modernos.

Gotlib (2004) apresenta a história do conto, passando pelos contos egípcios (Os contos dos mágicos), que são considerados por alguns os mais antigos, datados por volta de 4.000 anos antes de Cristo, as histórias da Bíblia, as histórias presentes na *Ilíada* e na *Odisséia*, de Homero, os contos orientais (a *Pantchantra* - VI aC), as *Mil e uma noites* (Pérsia – X dC) até chegar nos contos escritos a partir do século XIV, ganhando formas estéticas como nos contos eróticos de Boccaccio, que rompem com o moralismo didático, os *Canterbury tales* (1386), de Chaucer, que são contados numa estalagem por viajantes em peregrinação, o *Héptameron* (1558), de Marguerite de Navarre (século XVI), as *Novelas ejemplares* (1613), de Cervantes e *Contos da mãe Gansa*, de Charles Perrault. Depois do século XVIII, das fábulas de La Fontaine, conforme a autora,

o conto se desenvolve estimulado pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais. Este é o momento de criação do conto moderno, quando, ao lado de um Grimm que registra contos e inicia seu estudo comparado, um Edgar Allan Poe se afirma enquanto contista e teórico do conto. (op. cit. p. 7).

Após esta rápida passagem histórica, a autora apresenta algumas definições de conto. Primeiramente, Gotlib cita as três acepções de Júlio Casares da palavra conto:

- Relato de um acontecimento;
- Narração oral ou escrita de um acontecimento falso;
- Fábula que se conta às crianças para diverti-las.

As três acepções têm como ponto comum o fato de serem modos de se *contar* algo, sendo, assim, todas narrativas, pois toda a narrativa apresenta²²:

- Uma sucessão de eventos: há sempre algo a narrar;
- De interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós para nós, acerca de nós, apresentando uma série temporal estruturada;

²² Esta classificação de narrativa é apresentada por Gotlib a partir de uma análise de Claude Brémond da lógica dos possíveis narrativos.

- Tudo na unidade de uma mesma ação.

Estas concepções iniciais já trazem reflexões, indagações, discordâncias. Gotlib aponta para o fato de haver várias formas de se construir esta unidade de uma mesma ação. Mostra também que realidade e ficção não têm limites precisos, que um relato já é uma ficção, pois é “a arte de inventar um modo de se representar algo” (op. cit. p. 12). E é a partir deste critério de invenção que o conto foi se desenvolvendo, inicialmente de forma oral, depois através do registro escrito e, após, através do narrador contador-criador-escritor de contos, que apresenta um modo de contar que tem por objetivo conquistar e manter a atenção do seu público, dominando uma ordem estética e firmando, assim, o caráter literário do conto. Então, neste momento, para a autora, pode-se falar em a *arte do conto*.²³

Vejamos duas classificações dos contos apresentadas pela autora:

- **Conto maravilhoso:** apresenta personagens não determinadas historicamente e é narrado como as coisas deveriam acontecer, satisfazendo a expectativa do leitor e contrariando o universo real, no qual nem sempre as coisas acontecem da forma que se deseja. É uma forma simples, que permanece através dos tempos, apresentando uma moral ingênua. O foco não é na ação das personagens, mas nos acontecimentos, que acontecem como devem acontecer. É transmitido oralmente ou por escrito, através dos séculos (Era uma vez..), apresentando como características a mobilidade, a generalidade e a pluralidade;
- **Conto literário:** é a forma artística, pois leva a marca do eu criador, sendo produto de uma personalidade em ação criadora, que, a partir de um ponto de vista, representa uma parcela peculiar da realidade. Tem como características a solidez, a peculiaridade e a unicidade. Pode apresentar um acontecimento impressionante.²⁴

Conforme Gotlib (2004), o conto tem por característica o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos, não havendo mudança de estrutura, mas de técnica. Enquanto no modelo tradicional do conto maravilhoso, “a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento

²³ A autora apresenta também a questão da terminologia – *novel, romance, tale* (conto e conto popular), *short story, sketch e yard*, que não abordaremos. Indicamos a leitura do livro para quem deseja verificar a evolução destes termos. Assumimos, de acordo com Maria (2004), o termo “conto” em língua portuguesa como “a forma popular, folclórica, criação coletiva da linguagem e daí a não-propriedade de um único criador, e, ao mesmo tempo, a forma artística, atributo exclusivo de um estilo peculiar, individual” (op. cit. p. 10-11).

²⁴ Estas duas classificações são baseadas em André Jolles, conforme Gotlib.

até o desfecho, com crise e resolução final” (op. cit. p.29), no conto moderno, “a narrativa desmonta este esquema e fragmenta-se numa estrutura invertebrada” (op. cit. p.29).

Sobre a extensão do conto, a autora apresenta a teoria de Poe, que apresenta uma relação entre a extensão do conto e o efeito que este pode causar no leitor. Assim, a unidade de efeito é um ponto fundamental do conto e, para alcançá-la, o conto deve ter sua extensão dosada, de forma que não seja breve demais nem longo demais, deve ser uma leitura possível de ser feita em uma sentada, permitindo que toda a atenção seja focada no conto. Outra característica importante ressaltada por Poe é que o conto, na sua visão, é produto de um trabalho consciente, feito em função da intenção de conseguir um efeito único, uma impressão total. Para isso, outra característica básica dos contos é a economia dos meios narrativos, ou seja, conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos, levando a uma unidade de impressão. E para alcançar este efeito que se deseja, Poe considera o desfecho um elemento também importante.

Outro autor citado por Gotlib é Tchekhov, que, além do efeito ou impressão total e brevidade, aponta também como características importantes do conto que algo seja novo, que seja forte (deve marcar o leitor, prendendo-o na leitura), claro (o leitor deve entender de imediato o que o autor quis dizer), compacto (condensação de elementos) e objetivo. Assim, para este autor, devem-se evitar personagens, episódios, detalhes e explicações em demasia. Outra característica que Tchekhov aponta é o realismo, ou seja, o leitor, ao fechar os olhos, deve conseguir recompor na mente o que é descrito no conto. Enquanto contista, Tchekhov inova na questão do acontecimento, pois, diferentemente de Poe, que apresenta contos com acontecimentos extraordinários, e de Maupassant, que apresenta contos de simples acontecimento, apresenta contos nos quais, às vezes, nada parece acontecer, abandonando a estrutura tradicional (ação – desenvolvimento – clímax e desenlace), indo em direção ao conto moderno.

O conto moderno apresenta a epifania, concebida por James Joyce “como uma espécie de ou grau de apreensão do objeto que poderia ser identificada com o objetivo do conto, enquanto uma forma de representação da realidade” (Gotlib, op. cit. p.51). Clarice Lispector utilizou este recurso em seus contos, quando seus personagens mergulham em um momento que consiste em uma experiência de caráter místico, gnóstico, filosófico ou estético, que deixa o leitor sem saber para onde vai, assim como o personagem que vaga em uma experiência interna, em um momento que há um corte no fluxo da vida, representando o real através de flashes de luz.

Na seqüência de sua exposição, Gotlib apresenta as características do conto citadas por Frank O'Connor : 1) visa satisfazer o leitor solitário, individual, crítico, porque nele não há heróis que este possa se identificar; 2) não há a totalidade de uma experiência, mas a seleção de pontos; 3) as personagens do conto têm um mundo autônomo, os problemas que elas têm são delas e não nossos; 4) é arte privada, destinada ao leitor solitário.

Entre outros recursos, Eudora Welty²⁵ (década de 40) ressaltou o conto de atmosfera que valoriza o caráter pessoal dos contos, refletindo a liberdade individual do autor e a sua carga de personalidade.

O conto ganhou status de gênero novo no século XIX, conforme a teoria de Edgar Allan Poe, para quem o conto tem uma unidade de impressão, uma unidade de tempo, de lugar e de ação e lida com um só elemento: personagem, acontecimento, emoção e situação.

Brander Mathews, citado pela autora, acrescenta a esta teoria o fato de o conto não precisar do tema do amor. Para o autor o que conta é a concisão, compreensão, originalidade e ingenuidade e o fato de que sempre algo acontece.

Gotlib questiona esse radical dogmatismo, que influenciou muitos outros estudiosos do assunto. É difícil delimitar o que é conto. Mas as três qualidades dos contistas endossadas por Quiroga a partir de Tolstoi (citadas pela autora) são fundamentais para que se tenha um bom conto: 1) sentir com intensidade; 2) atrair a atenção; e 3) comunicar com energia os sentimentos.

Ainda, citando uma definição simples de conto que Quiroga fez, Gotlib mostra porque o conto permanece:

O conto literário consta dos mesmos elementos que o conto oral e é, como este, o relato de uma história bastante interessante e suficientemente breve para que absorva toda a nossa atenção (op. cit. p. 76).

Maria (2004) retoma a constatação de Propp de que os personagens dos contos com diferentes características (idade, sexo, características gerais) realizam ações idênticas ou semelhantes, o que demonstra a não variação dos elementos na narrativa, ou seja, os contos folclóricos apresentavam uma estrutura comum, importando a transmissão da mensagem com pouca ênfase para a linguagem, por exemplo, que é normalmente fluida e transparente.

A autora traz esta questão *proppiana* justamente para mostrar a mudança, a partir do Romantismo, em que o conto como experiência literária cria autonomia, passando a ser criação de um único indivíduo, passando a ser uma forma aberta a experimentalismos e

²⁵ Apud Gotlib (2004).

inovações, fugindo cada vez mais de concepções fechadas e normativas. No Brasil, o auge das discussões sobre o que é conto e o que não é se dá com o movimento modernista.

Apesar desta discussão em torno do que é conto perpassar a obra de Maria no sentido de desmistificar uma forma única, a autora apresenta algumas características, que, conforme veremos, ora retomam os teóricos do conto citados por Gotlib ora inovam. Para a autora, o conto é uma narrativa curta, em prosa, que é apresentada em um número reduzido de páginas. O texto é conciso, breve, curto e denso, sendo construído um sentido que prende a atenção do leitor, produzindo nele algum efeito. O conto não apresenta mais uma rigidez de narração que segue a ordem início, meio e fim, assim como a delimitação de espaço físico, tempo e ação.

Segundo Maria, para compreender o conto literário moderno é necessário vê-lo como arte representativa de uma época, marcada por estilos individuais influenciados pelo contexto em que se inserem.

Massaud Moisés (1988, p. 100-104) também teoriza sobre o conto. Para o autor, o conto como o entendemos em uma concepção moderna desenvolveu sutilezas que o aproximam de uma cena do cotidiano “poeticamente surpreendida”, sendo praticado cada vez mais por ficcionistas, “que nele encontram a forma adequada para exprimir a rapidez com que tudo se altera no mundo moderno”.

O conto, conforme o autor, é um gênero ficcional de narrativa curta, contendo um só drama, uma só história, uma só ação. Essa narrativa apresenta uma visão imediata e abrangente, um fragmento da realidade, que é o núcleo de outra realidade maior. O que interessa no conto é o incidente que está sendo narrado, não importando o passado anterior ao episódio nem o futuro. Caso seja necessário relatar algo anterior ou posterior ao episódio narrado, faz-se isso em poucas linhas, de forma sucinta. O espaço da ação é limitado. No caso de haver algum deslocamento, via de regra, os lugares não apresentam a mesma intensidade dramática, servindo apenas de preparação ao que ocorrerá em determinado local. O tempo também é restrito a horas ou dias. Com relação às personagens, poucas povoam o conto, apresentando-se como são, não exibindo maior complexidade de caráter. A linguagem, por sua vez, é concisa. O diálogo prevalece, pois a ênfase é dada à ação e aos conflitos. A narração apresenta um papel menor, abreviando os acontecimentos secundários ou anteriores à ação principal. Descrições também estão em segundo plano. Mas se forem importantes à narrativa, são discretas.

Os contos podem ser classificados em:

- De ação: histórias policiais e de mistério;

- De personagens: ênfase nos protagonistas e não na ação;
- De cenário ou atmosfera: predomina o cenário ou ambiência em detrimento do enredo e dos protagonistas;
- De idéia: veículo de doutrinas filosóficas, estéticas, políticas, etc.;
- De efeitos emocionais: visa estimular uma sensação no leitor de terror, de pânico, de surpresa, etc.

O epílogo, no conto, guarda um enigma. A narrativa segue para um desfecho inesperado, mas coerente com a história, sendo o desenlace determinado desde o começo.

Podemos perceber que há pontos em que os teóricos concordam e pontos em que se distanciam em relação à definição do que é conto.

2.4.1 O conto de assombração

O conto de assombração apresenta o mistério da morte e o temor ao desconhecido, a seres extraordinários que habitam o mundo impreciso daquilo que não está aqui. Conforme a apresentação do livro “*Contos de Assombração*²⁶” (1985), pode-se deduzir que os contos de assombração são relatos vindos de antigas tradições orais de vários países, que atraem a atenção do leitor por conservar o mistério, o inexplicável em suas histórias, que, geralmente, apresentam personagens que são espíritos que aparecem no mundo dos vivos

para trazer alguma mensagem, para vingar ofensas, para castigar ou para exigir a devolução de algo que lhes foi roubado. Aparecem sempre ao cair da noite, em paragens solitárias ou casas abandonadas. Há sempre sinais que anunciam a sua presença: uma rajada de vento, o canto de alguma ave noturna, o crepitar do fogo, o ruído de passos. Alguns não querem o mal, mas há também os espíritos malignos à espreita de suas vítimas. (op. cit. p. 6)

Este tipo de conto apresenta as seguintes características:

- Narrativa curta;
- Reduzido número de personagens;
- Concentração do tempo e do espaço;
- Ação simples e linear;
- Diálogos;

²⁶ Este livro não apresenta um autor. É uma edição da editora Ática que traz contos de assombração de vários países, mas todos sem autores. Isso, provavelmente, deve-se ao fato de serem contos escritos a partir de histórias que são típicas da cultura oral de cada povo.

- Complicações / conflitos;
- Solução / resolução;
- Elemento misterioso / assustador;
- Moral.

Essas são as características que propomos analisar na nossa pesquisa ao verificar o desenvolvimento da produção textual de alunos de duas turmas de 9ª. série do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Maceió, que foram expostos à instrução implícita (9ª. A) e à interação entre a instrução explícita e implícita (9ª.B) desse gênero textual.

Na nossa pesquisa a ênfase está na estrutura do conto de assombração.

É importante salientar que a função social do conto, em geral, é preencher os momentos de lazer, propor aos ouvintes modelos de comportamento, transmitir os valores e concepções do mundo próprios de determinada sociedade. Para atingir esses objetivos através da escrita, parte-se de modelos, que servirão de base para outros relatos. Mas apenas apresentar modelos pode não bastar para a captura de suas características pelos alunos. Assim, levá-los a identificar as características desse gênero textual de forma explícita é, no nosso entender, uma forma mais eficaz de auxiliá-los no desenvolvimento de sua escritura, conseguindo, assim, atingir os propósitos sociais desse gênero textual. Partindo dessa concepção de aprendizagem, escolhemos o conto de assombração como gênero textual que serviu de instrumento para verificar duas diferentes formas de instrução no seu ensino.

Uma vez que o conhecimento linguístico emerge de uma estrutura cognitiva que processa em paralelo os mais variados tipos de informação, geradas a partir de um *input* ambiental (ZIMMER et. al., 2004, p. 100), acreditamos que a interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento de gêneros textuais no desenvolvimento da produção textual pode exercer um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer produção textual, pois oferece um *input* que permite ao aluno perceber as regras que regem determinado gênero textual, armazenar essa informação e aplicá-la ao produzir um texto nesse gênero, melhorando seu desempenho textual. A partir desse pressuposto, desenvolvemos nossa pesquisa, que visou verificar se esse tipo de instrução favorece mais o desenvolvimento da produção textual do gênero textual conto de assombração do que a sua aprendizagem baseada apenas na instrução implícita. Cabe ressaltar que entendemos instrução implícita por aquela instrução em que os aprendizes não recebem informações referentes às regras que subjazem ao *input*. Já a

interação entre a instrução implícita e explícita acontece quando os aprendizes recebem informações referentes às regras subjacentes ao *input* (HULSTIJN, 2005).

A partir das definições acima, analisaremos a relação entre o tipo de instrução e o desenvolvimento da produção textual do gênero textual conto de assombração. No próximo capítulo, essa análise será feita a partir da implementação da pesquisa e da apresentação dos resultados quantitativos e qualitativos.

3 A PESQUISA

3.1 PROBLEMA

Quais são os processos envolvidos na produção de um texto? Como o conhecimento de gêneros textuais influencia nessa produção? Como o trabalho com gêneros textuais, baseado na interação entre a aprendizagem implícita e explícita, pode auxiliar no desenvolvimento da escrita? Qual o papel da memória declarativa nesse desenvolvimento? Essas são as perguntas norteadoras da presente pesquisa, que buscou contribuir para os estudos sobre os processos de produção textual através do estudo do papel da interação entre instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da produção textual desse gênero textual. A partir desses dois pontos, apresentamos os objetivos e as hipóteses da pesquisa a seguir.

3.1.1 Objetivo geral

Contribuir para os estudos sobre os processos de produção textual através da análise da relação do papel da interação entre instrução implícita e explícita e do conhecimento de gêneros textuais - especificamente dentro do domínio discursivo ficcional: o conto de assombração - no desenvolvimento da produção textual. Para isso, foi feito um trabalho de comparação do processo de aprendizagem de duas turmas de 9^a. série (A e B) do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Maceió através da instrução implícita para a 9^a. A e

da interação entre instrução implícita e explícita dos aspectos constituintes do gênero textual conto de assombração para a 9ª. B.

3.1.2 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral exposto acima, foram formulados quatro objetivos específicos, a saber:

- 1) Investigar a relação entre memória declarativa, conhecimento do gênero textual conto de assombração e produção textual desse gênero textual, tendo como parâmetro o tipo de instrução dada durante o processo de aprendizagem;
- 2) Verificar como se dá o desenvolvimento da produção textual baseado somente na instrução implícita com a leitura e a produção do gênero textual conto de assombração;
- 3) Verificar como se dá o desenvolvimento da produção textual de alunos expostos à interação entre a instrução implícita e explícita no trabalho com a leitura e a produção do gênero textual conto de assombração;
- 4) Comparar o desenvolvimento da produção textual de alunos expostos somente a atividades de aprendizagem implícita ao desempenho de alunos que foram expostos à interação entre atividades implícitas e explícitas do gênero textual conto de assombração.

3.1.3 Hipóteses

- 1) Existe uma correlação positiva significativa entre a memória declarativa, o conhecimento do gênero textual conto de assombração e a produção textual de contos de assombração;
- 2) Há uma relação positiva entre a instrução implícita dos aspectos constituintes do gênero textual conto de assombração e o desenvolvimento da leitura e da escritura nesse gênero textual;

3) Há uma melhora significativa na leitura e na produção textual de alunos expostos à interação entre a instrução implícita e explícita do gênero textual conto de assombração;

4) Na comparação entre os grupos expostos a dois tipos de aprendizagem de escrita do gênero textual conto de assombração, o grupo exposto a atividades de aprendizagem através da instrução implícita e explícita obterá um melhor desempenho na produção textual de contos nesse gênero textual.

3.2 METODOLOGIA

3.2.1 Caracterização da pesquisa

Para o estudo proposto, nossa pesquisa baseou-se, na primeira parte, em um trabalho realizado junto a alunos voluntários de duas turmas de nona série do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Maceió no ano de 2007. Um grupo de sujeitos foi exposto a atividades de aprendizagem através da instrução implícita do gênero textual conto de assombração (9^a. A). O outro grupo (9^a. B) foi exposto a atividades de aprendizagem através da interação entre instrução implícita e explícita, no qual foram enfatizadas as características constituintes do gênero textual em questão. A aprendizagem implícita está sendo considerada na nossa pesquisa como a aprendizagem que é conduzida através da instrução implícita, ou seja, através do trabalho com o gênero textual conto de assombração sem que suas características sejam explicitamente destacadas. Espera-se que o aluno apreenda essas características através da leitura de vários contos de assombração. Diferentemente, as atividades de aprendizagem implícita e explícita são aquelas que são conduzidas através da leitura e da reflexão sobre as características do conto de assombração, que são apontadas, identificadas e discutidas e praticadas através da interação entre a instrução implícita e explícita. Acreditamos que esse tipo de instrução facilita a aprendizagem e, logo, o desenvolvimento da escritura do gênero textual que está sendo trabalhado.

Os dois grupos, 9^a. A e 9^a. B, realizaram um pré-teste e um pós-teste (Anexo A) para avaliação do conhecimento e do desenvolvimento da escritura do gênero textual conto de assombração e para avaliação de leitura e interpretação de contos de assombração. Todos os

alunos que participaram da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo E), permitindo o uso dos seus dados para esta pesquisa.

3.2.2 Participantes e amostra

A população da pesquisa constituiu-se de dezessete alunos de 9^a. Série do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Maceió, sendo seis alunos da 9^a A, que participaram das aulas com atividades de aprendizagem através da instrução implícita do gênero textual conto de assombração e onze alunos da 9^a. B, que participaram das aulas com atividades de aprendizagem através da interação entre a instrução implícita e explícita do gênero textual conto de assombração. O número não é igual entre os grupos porque não havia como controlar o número de alunos em cada grupo, uma vez que os alunos eram voluntários. Para a seleção desses alunos, os critérios foram:

- Estar cursando regularmente a 9^a. Série da escola em questão;
- Ter realizado o pré-teste e o pós-teste;
- Ter freqüentado pelo menos cinco das seis aulas programadas;
- Ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido.

3.2.3 Instrumentos

Para a pesquisa foram elaboradas aulas distintas para os dois grupos de alunos, com base nos mesmos contos (Anexo B). Para o grupo da 9^a. A, foram realizadas atividades de leitura e compreensão dos contos de assombração (Anexo C), sem nenhum trabalho mais específico quanto ao gênero textual em si, ou seja, a aprendizagem foi conduzida através de instrução implícita. Para o grupo da 9^a. B, foram realizadas atividades de aprendizagem que envolviam a interação dos procedimentos adotados no primeiro grupo, instrução implícita, e procedimentos de instrução explícita, enfatizando os aspectos constituintes do gênero textual em questão, ou seja, uma interação entre atividades implícitas e explícitas (Anexo D). Para os dois grupos foram solicitadas produções textuais do gênero textual conto de assombração no início e no final de cada aula.

3.2.4 Procedimentos

As atividades propostas para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas nos meses de outubro a dezembro de 2007.

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa fizeram um pré-teste (Anexo A), no qual responderam questões relativas à estrutura do conto (características gerais de contos e sobre o conto de assombração em específico) e realizaram atividades de leitura e produção textual do gênero textual conto de assombração. Após, foram ministradas aulas com base em contos pré-selecionados (Anexo B) para os dois grupos, prevalecendo, para a 9^a. A, a exposição aos textos sem explicitar suas características - instrução implícita, e, na 9^a. B, uma interação de atividades que contemplam a instrução implícita e explícita. No final, foi aplicado o pós-teste (Anexo A). As tabelas 1 e 2 abaixo apresentam a seqüência de atividades de cada turma.

TABELA 1 - Atividades realizadas na 9^a. A

Pré-teste	1^a. aula	2^a. aula	3^a. aula	4^a. aula	5^a. aula	6^a. aula	Pós-teste
a) Questionário sobre a estrutura do conto e sobre contos de assombração;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Questionário sobre a estrutura do conto e sobre contos de assombração;
b) Leitura do conto: Os dois caçadores e a Saiona e interpretação ;	b) Leitura do conto: Maria Angula;	b) Leitura do conto: Caipora, o Pai-do-Mato;	b) Leitura do conto: As lágrimas do Sombreiraão;	b) Leitura do conto: Abad Alfau e a caveira;	b) Leitura do conto: A sombra negra e o gaúcho valente;	b) Leitura do conto: O barco negro;	b) Leitura do conto: Da Marimonda, a mãe da mata, não se deve falar e interpretação;
c) Produção textual a partir do	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Produção textual a partir do

título: “A casa do senhor Malévolo							título: “A mulher de preto”.
d) Produção textual individual: escrever um conto de assombração.	d) Produção textual individual: escrever um conto de assombração que tenha como personagem o Saci Pererê.	d) Produção textual individual: escrever um conto de assombração que tenha o tema do amor.	d) Produção textual individual: escrever um conto de assombração em que o personagem principal seja um gato.	d) Produção textual individual: escrever um conto de assombração a partir de informações dadas (ver anexo).	d) Produção textual individual: escrever um conto de assombração que envolva uma maldição.		

TABELA 2 - Atividades realizadas na 9ª. B

Pré-teste	1ª. aula	2ª. aula	3ª. aula	4ª. aula	5ª. aula	6ª. aula	Pós-teste
a) Questionário sobre a estrutura do conto e sobre contos de assombração;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Pré-leitura – ativação de conhecimento prévio;	a) Questionário sobre a estrutura do conto e sobre contos de assombração;
b) Leitura do conto: Os dois caçadores e a Saiona e interpretação ;	b) Leitura do conto: Maria Angula;	b) Leitura do conto: Caipora, o Pai-do-Mato;	b) Leitura do conto: As lágrimas do Sombreira;	b) Leitura do conto: Abad Alfau e a caveira;	b) Leitura do conto: A sombra negra e o gaúcho valente;	b) Leitura do conto: O barco negro;	b) Leitura do conto: Da Marimonda, a mãe da mata, não se deve falar e interpretação;
c) Produção textual a partir do título: “A casa do senhor Malévolo	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Elaboração: roteiro oral;	c) Produção textual a partir do título: “A mulher de preto”.

	<p>d) Exploração das características do gênero conto de assombração - o que é um conto de assombração?</p> <p>;</p>	<p>d) Exploração das características do gênero conto de assombração - escrevendo um conto de assombração</p> <p>;</p>	<p>d) Exploração das características do gênero conto de assombração - vários temas podem ser trabalhados em um conto de assombração;</p>	<p>d) Exploração das características do gênero conto de assombração - identificando as características do conto de assombração;</p>	<p>d) Exploração das características do gênero conto de assombração - os conflitos no conto de assombração;</p>	<p>d) Exploração das características do gênero conto de assombração - revisando as características do conto de assombração;</p>	
	<p>e) Produção textual individual:</p> <p>escrever um conto de assombração.</p>	<p>e) Produção textual individual:</p> <p>escrever um conto de assombração que tenha como personagem o Saci Pererê.</p>	<p>e) Produção textual individual:</p> <p>escrever um conto de assombração que tenha o tema do amor.</p>	<p>e) Produção textual individual:</p> <p>escrever um conto de assombração em que o personagem principal seja um gato.</p>	<p>e) Produção textual individual:</p> <p>escrever um conto de assombração a partir de informações dadas (ver anexo).</p>	<p>e) Produção textual individual:</p> <p>escrever um conto de assombração que envolva uma maldição.</p>	

3.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme o objetivo da nossa pesquisa, verificamos o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da escrita de alunos de 9ª. Série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Maceió.

A análise dos dados foi feita com base nos testes de leitura e compreensão, nos questionários sobre a estrutura do gênero textual conto de assombração e nas produções textuais dos alunos durante o pré, trans e pós-período de aprendizagem nas duas modalidades.

A análise das questões, dos questionários e das produções textuais do pré e pós-testes foi feita quantitativamente através do **t-student**²⁷.

²⁷ A nossa amostra é considerada pequena, pois apresenta menos de 30 sujeitos. Dada a dificuldade de colher uma amostra maior, ou de ter um controle sobre o tamanho da amostra, procuramos usar um teste estatístico que compensa isso: a razão *t* (*estatística t* ou *t de Student*). Este teste estatístico permite verificar se algum

No **pré-teste**, foi avaliado o seguinte questionário:

Questionário sobre a estrutura do conto de assombração:

- 1) Que tipo de história é um conto?
- 2) Há poucas ou muitas personagens em um conto?
- 3) Você acha que o tempo que passa a história em um conto é curto ou longo?
- 4) A história em um conto acontece em muitos ou poucos lugares?
- 5) Normalmente, os contos são apenas narrados ou apresentam diálogos também?
- 6) Como um conto se desenvolve?
- 7) Como a história em um conto geralmente termina?
- 8) Há alguma mensagem em um conto que sirva para a vida real?
- 9) Você já ouviu falar em contos de assombração? Quais?
- 10) Que tipo de história é contada em um conto de assombração?

Para a análise desse questionário, em um primeiro momento, fizemos a análise das oito primeiras perguntas, que são as que nos interessam sobre a estrutura do conto em geral. Assim sendo, consideramos corretas as seguintes respostas:

- 1) Respostas que mencionassem que o conto é uma história curta, que pertence ao gênero narrativo ficcional, apresentando poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos e um final geralmente inesperado. Tomamos por base as informações contidas no livro de aula²⁸ dos alunos na página 21:

Como a crônica, o conto é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Caracteriza-se por ser condensado, isto é, por apresentar poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos.

Por ser o conto de difícil definição, procuramos a resposta que seria possível aos alunos darem, pois a professora havia trabalhado, no início do ano, com o gênero textual conto de assombração²⁹. Consideramos certas as respostas que se aproximaram da resposta esperada, citando pelo menos alguns dos elementos constituintes do conto.

- 2) Poucas personagens.
- 3) Tempo curto.
- 4) Poucos lugares.
- 5) Apresentam diálogos também.

tratamento realizado ocasionou alguma mudança na amostra, apresentando parâmetros diferentes dos parâmetros iniciais.

²⁸ CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, 8ª. série: língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.

²⁹ A professora informou apenas que trabalhara com eles o conto, conforme está no livro. Mas não mencionou detalhes do trabalho. A princípio, ela sempre se referia ao livro, seguindo as lições conforme são apresentadas.

- 6) Respostas que mencionassem que há uma situação inicial, introdução, momento em que são apresentados os fatos iniciais, as personagens, e, às vezes, o tempo e o espaço. Após, surge um conflito, ou mais, que gera tensão, chegando ao seu ponto máximo, o climax. Então conflito é solucionado e, normalmente, há um desfecho surpreendente, trágico, cômico etc. e que é o final da história. Novamente, tomamos por base as informações contidas no livro do aluno na página 22 para servir de base para a resposta.

O resultado e a análise desse questionário pode ser observado nas tabelas que seguem.

TABELA 3 – Análise individual do questionário sobre a estrutura do conto no pré-teste – 9^a. A³⁰

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	%acertos da questão	Média
1)			1				0,17	0,48
2)		1	1	1			0,5	
3)		1	1	1	1		0,67	
4)	1	1	1	1	1		0,83	
5)	1		1	1	1	1	0,83	
6)							0	
7)							0	
8)	1		1	1	1	1	0,83	
%acertos do aluno	0,38	0,38	0,75	0,63	0,5	0,25		

É possível realizar duas análises distintas: a porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão (na coluna “% acertos da questão”) e a porcentagem de questões que cada aluno acertou (na linha “% acertos do aluno”).

Na primeira, verificamos que apenas 17% dos alunos acertaram a questão 1; 50% dos alunos acertaram a questão 2; 67% dos alunos acertaram a questão 3; 83% dos alunos acertaram a questão 4; 83% dos alunos acertaram a questão 5; nenhum dos alunos acertou as questões 6 e 7 e 83% dos alunos acertaram a questão 8. Assim sendo, em média 48% das questões foram respondidas corretamente.

Na segunda análise, verificamos que o aluno (sujeito) 1 acertou 38% das questões; o aluno 2 acertou 38% das questões; o aluno 3 também acertou 75% das questões; o aluno 4 acertou 63% das questões; o aluno 5 acertou 50% das questões e o aluno 6 acertou 25% das questões.

³⁰ No item **% acertos do aluno**, temos a média de acertos das oito questões de cada sujeito. No item **% de acertos da questão**, temos a média de acertos de cada questão. No item **Média**, temos a média de acertos da turma em relação ao questionário.

O pré-teste dessa turma mostrou que os alunos não conseguem definir o que é um conto nem explicar como o desenvolvimento de um conto se dá e termina, embora alguns identifiquem alguns elementos constituintes do conto: poucas personagens, tempo curto, poucos lugares, presença de diálogos, moral.

TABELA 4 – Análise individual do questionário sobre a estrutura do conto no pré-teste – 9ª. B

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	Suj. 7	Suj. 8	Suj. 9	Suj. 10	Suj. 11	% acertos da questão	Média
1)								1		1		0,18	0,386
2)				1	1					1		0,27	
3)	1					1	1	1		1		0,45	
4)			1	1	1		1	1		1		0,55	
5)	1				1		1	1	1	1	1	0,64	
6)								1		1		0,18	
7)												0,00	
8)	1	1	1	1	1		1		1	1	1	0,82	
% acertos do aluno	0,38	0,13	0,25	0,38	0,50	0,13	0,50	0,63	0,25	0,88	0,25		

Em relação à porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão verificamos que apenas 18% dos alunos acertaram a questão 1; 27% dos alunos acertaram a questão 2; 45% dos alunos acertaram a questão 3; 55% dos alunos acertaram a questão 4; 64% dos alunos acertaram a questão 5; 18 % a questão 6; nenhum dos alunos acertou a questão 7 e 82% dos alunos acertaram a questão 8. Assim sendo, em média 39% das questões foram respondidas corretamente.

Para a análise de questões que cada aluno acertou, verificamos que o aluno (sujeito) 1 acertou 38% das questões; o aluno 2 acertou 13% das questões; o aluno 3 também acertou 25% das questões; o aluno 4 acertou 38% das questões; o aluno 5 acertou 50% das questões; o aluno 6 acertou 13% das questões; o aluno 7 acertou 50% das questões; o aluno 8 acertou 63% das questões; o aluno 9 acertou 25% das questões; o aluno 10 acertou 88% das questões e o aluno 11 acertou 25% das questões.

Da mesma forma que na 9ª. A, observamos que os alunos da 9ª. B não conseguem definir o que é um conto nem explicar como o desenvolvimento de um conto se dá e termina, embora alguns sujeitos também identifiquem os demais constituintes do conto de assombração³¹.

³¹ Partindo do pressuposto que a professora trabalhou com os alunos o gênero textual conto, os alunos deveriam conseguir falar sobre o desenvolvimento e o final de um conto. Mas não foi o que aconteceu.

Vejamos o que ocorreu no questionário do pós-teste, equivalente a esse em termos das informações solicitadas.

Questionário sobre a estrutura do conto.

- 1) Quais são as características de um conto?
- 2) Há poucas ou muitas personagens em um conto?
- 3) Quanto tempo geralmente dura a história em um conto?
- 4) Uma história em um conto se passa em poucos ou muitos lugares?
- 5) Um conto apresenta apenas narração ou apresenta diálogos também?
- 6) Como um conto se desenvolve?
- 7) Como é o final em um conto?
- 8) As histórias de contos deixam mensagens que servem para a vida real? Dê exemplos.
- 9) Você já ouviu falar em contos de assombração?
- 10) O que caracteriza um conto de assombração?

Da mesma forma que no pré-teste, deixamos de fora da análise as duas últimas questões. As respostas esperadas eram as mesmas já comentadas no pré-teste. Os resultados foram os seguintes:

TABELA 5 – Análise individual do questionário sobre a estrutura do conto no pós-teste – 9ª. A

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	%acertos da questão	Média
1)			1	1			0,33	0,48
2)	1	1	1	1			0,67	
3)		1					0,17	
4)	1	1	1	1	1		0,83	
5)	1	1	1	1	1	1	1	
6)							0	
7)							0	
8)	1	1	1		1	1	0,83	
%acertos do aluno	0,5	0,63	0,63	0,5	0,38	0,25		

Assim como no item anterior, é possível realizar duas análises distintas: a porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão e a porcentagem de questões que cada aluno acertou.

Na primeira verificamos que 33% dos alunos acertaram a questão 1; 67% dos alunos acertaram a questão 2; 17% dos alunos acertaram a questão 3; 83% dos alunos acertaram a questão 4; 100% dos alunos acertaram a questão 5 e nenhum aluno acertou as questões 6 e 7;

enquanto 83% dos alunos acertaram a questão 8. Assim sendo, em média 48% das questões foram respondidas.

Para a segunda análise, verificamos que o aluno (sujeito) 1 acertou 50% das questões; o aluno 2 acertou 63% das questões; o aluno 3 acertou 63% das questões; o aluno 4 acertou 50% das questões; o aluno 5 acertou 38% das questões e o aluno 6 acertou 25% das questões.

O resultado mostrou que não houve alteração do pré para o pós-teste.

Vejamos o que ocorreu na 9ª. B.

**TABELA 6 – Análise individual do questionário sobre a estrutura do conto no pós-teste
– 9ª. B**

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	Suj. 7	Suj. 8	Suj. 9	Suj. 10	Suj. 11	% acertos da questão	Média
1)		1	1	1	1	1	1	1		1		0,73	0,76
2)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,91	
3)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	
4)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,91	
5)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	
6)			1	1			1	1	1	1		0,55	
7)								1				0,09	
8)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,91	
% acertos do aluno	0,25	0,75	0,88	0,88	0,75	0,75	0,88	1,00	0,75	0,88	0,63		

Assim como para o pré-teste, realizamos duas análises distintas: a porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão e a porcentagem de questões que cada aluno acertou.

Na primeira verificamos que 73% dos alunos acertaram a questão 1; 91% dos alunos acertaram a questão 2; 100% dos alunos acertaram a questão 3; 91% dos alunos acertaram a questão 4; 100% dos alunos acertaram a questão 5; 55 % a questão 6; 9% dos alunos acertou a questão 7 e 91% dos alunos acertaram a questão 8. Assim sendo, em média 76% das questões foram respondidas corretamente.

Para a segunda análise, verificamos que o aluno (sujeito) 1 acertou 25% das questões; o aluno 2 acertou 75% das questões; o aluno 3 acertou 88% das questões; o aluno 4 acertou 88% das questões; o aluno 5 acertou 75% das questões; o aluno 6 acertou 75% das questões; o aluno 7 acertou 88% das questões; o aluno 8 acertou 100% das questões; o aluno 9 acertou 75% das questões; o aluno 10 acertou 88% das questões e o aluno 11 acertou 63% das questões.

Nessa análise, podemos verificar que houve uma melhora significativa nas repostas desta turma, sendo que apenas três alunos não conseguiram definir o que é um conto e alguns já conseguiram explicar como um conto se desenvolve. Contudo, os alunos não conseguiram falar sobre o final de um conto. Mas conseguiram identificar as demais características. Percebemos que, em relação à 9ª. A, a uma diferença significativa no desempenho das respostas do questionário.

Para uma melhor visualização dos dados, vejamos os resultados do pré e do pós-teste de cada aluno por turma.

TABELA 7 – Comparação entre o pré e pós-teste - 9ª. A

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6
Acertos no Pré-teste (%)	0,375	0,375	0,75	0,625	0,5	0,25
Acertos no Pós-teste (%)	0,5	0,625	0,625	0,5	0,375	0,25
Diferença entre pré e pós teste (%)	-0,125	-0,25	0,125	0,125	0,125	0

Verificamos que a turma não apresentou nenhuma melhora nem uma piora significativa. Dois alunos melhoraram (12,5% e 25%), 3 pioraram (todos em 12,5%) e um aluno permaneceu com o mesmo desempenho.

Não houve diferença entre o pré e o pós para essa turma A. Esse resultado se confirma, pois a média de acertos se mantém constante em 48% para os dois casos.

Vejamos a **comparação estatística do pré com o pós-teste do questionário sobre a estrutura do conto de assombração:**

Como as turmas têm poucos indivíduos ($n < 30$), usaremos a comparação baseando-se na estatística t . Assim, analisando a quantidade de acertos dos sujeitos:

Hipótese nula: O comportamento da turma A não varia em função do teste. ($M_1 = M_2$)

Hipótese experimental: O comportamento da turma A varia em função do teste. ($M_1 \neq M_2$)

Estabelecendo 5% como nível de significância³² (probabilidade máxima tolerada), analisamos o pré e o pós.

Dessa forma, temos $gl = 10$, com ($p > 0,05$) temos de acordo com a tabela, $t_c = 2,228$.

$$t_0 = t = 0$$

³² Para testar essa hipótese, estabelece-se 5% como nível de significância, ou seja, rejeita-se a hipótese nula somente se a probabilidade for de 5 em 100 de que a diferença média amostral resulte de erro de amostragem (isto é, por ação do acaso). O “nível de significância tal como foi estabelecido, é a probabilidade máxima tolerada, mas nada impede que esse nível seja efetivamente menor que o estabelecido. Maior é que não pode!” (LEVIN, 1987, P. 162)”

Como $t < 2,228$, aceita a hipótese nula, ou seja, não é estatisticamente significativo. O desempenho dos participantes não varia significativamente do pré para o pós-teste.

Conclusão:

Esse resultado ratifica o que encontramos no item anterior, dado que é notável que de fato não houve diferença entre o pré e o pós para essa turma A. Esse resultado se confirma, pois a média de acertos se mantém constante em 48% para os dois casos.

TABELA 8 – Comparação entre o pré e pós-teste - 9ª. B

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	Suj. 7	Suj. 8	Suj. 9	Suj. 10	Suj. 11
Acertos no Pré-teste (%)	0,375	0,125	0,25	0,375	0,5	0,125	0,5	0,625	0,25	0,875	0,25
Acertos no Pós-teste (%)	0,25	0,75	0,875	0,875	0,75	0,75	0,875	1	0,75	0,875	0,625
Diferença entre pré e pós teste (%)	0,125	-0,625	-0,625	-0,5	-0,25	-0,625	-0,375	-0,375	-0,5	0	-0,375

Verificamos que quase todos os alunos melhoram seu desempenho ao responder as perguntas propostas. Apenas o aluno 1 teve um resultado pior no pós-teste e o 10 manteve o mesmo resultado.

É notável que houve uma grande diferença entre o pré e o pós para essa turma B. Esse resultado se confirma, pois a média de acertos aumenta de 39% para 76%. Portanto, uma melhora de 37%.

Vejam a comparação estatística do pré com o pós-teste do questionário sobre a estrutura do conto de assombração:

Como as turmas têm poucos indivíduos ($n < 30$), usaremos a comparação baseando-se na estatística t . Assim, analisando a quantidade de acertos dos sujeitos:

Hipótese nula: O comportamento da turma B não varia em função do teste. ($M_1 = M_2$)

Hipótese experimental: O comportamento da turma B varia em função do teste. ($M_1 \neq M_2$)

Estabelecendo 5% como nível de significância (probabilidade máxima tolerada), analisamos o pré e o pós.

Dessa forma, temos $gl = 20$, com 0,05 temos de acordo com a tabela, $t_c = 2,086$.

$$t_0 = t = 4,138$$

Como $t > 2,086$, ($p < 0,05$), observa-se que o desempenho dos participantes da turma 9^a. B não aceita a hipótese nula, isto é, varia significativamente entre o pré e o pós-teste.

Conclusão:

Como já tínhamos visto, é notável que houve uma grande diferença entre o pré e o pós para essa turma B. Esse resultado se confirma, pois a média de acertos aumenta de 39% para 76%.

O segundo momento do pré e pós-teste consistiu de uma atividade de leitura e interpretação (ver Anexo A). A interpretação de um conto de assombração foi realizada através de seis perguntas abertas. O resultado pode ser visto nas tabelas que seguem.

TABELA 9 – Pré-teste de leitura e interpretação – 9^a. A

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	% de acertos da questão	Média
1)	1	1	1	1	1	1	1,00	0,72
2)	1	1		1	1		0,67	
3)		1	1		1	1	0,67	
4)		1	1			1	0,50	
5)	1	1	1	1	1	1	1,00	
6)	1		1		1		0,50	
% de acertos do aluno	0,67	0,83	0,83	0,50	0,83	0,67		

É possível realizar duas análises distintas: a porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão e a porcentagem de questões que cada aluno acertou.

Na primeira verificamos que todos os alunos acertaram a questão 1 (100%); 67% dos alunos acertaram a questão 2; 67% dos alunos acertaram a questão 3; 50% dos alunos acertaram a questão 4; 100% dos alunos acertaram a questão 5 e 50% dos alunos acertaram a questão 6. Assim sendo, em média 72% das questões foram respondidas.

Para a segunda análise, verificamos que o aluno (sujeito) 1 acertou 67% das questões; o aluno 2 acertou 83% das questões; o aluno 3 também acertou 83% das questões; o aluno 4 acertou 50% das questões; o aluno 5 acertou 83% das questões e o aluno 6 acertou 67% das questões. Assim sendo, os alunos responderam uma média 83% das questões corretamente.

Há que se considerar que o resultado para os testes pode ser considerado normal. Não houve um resultado que pudesse gerar algum argumento de não entendimento de alguma das questões propostas, uma vez que as questões 4 e 6 (com os piores resultados) foram respondidas corretamente por 50% dos alunos.

TABELA 10 – Pré-teste de leitura e interpretação – 9ª. B

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	Suj. 7	Suj. 8	Suj. 9	Suj. 10	Suj. 11	% acertos da questão	Média
1)	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	0,91	0,65
2)	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	0,91	
3)					1	1		1	1			0,36	
4)			1					1	1	1		0,36	
5)	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,91	
6)			1	1			1	1		1		0,45	
% acertos do aluno	0,50	0,33	0,83	0,33	0,67	0,67	0,67	1,00	0,83	0,83	0,50		

Em relação à porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão, verificamos que 91% dos alunos acertaram a questão 1; 91% dos alunos acertaram a questão 2; 36% dos alunos acertaram a questão 3; 36% dos alunos acertaram a questão 4; 91% dos alunos acertaram a questão 5 e 45% dos alunos acertaram a questão 6. Assim sendo, em média 65% das questões foram respondidas.

Para a análise da porcentagem de questões que cada aluno acertou, verificamos que o aluno (sujeito) 1 acertou 50% das questões; o aluno 2 acertou 33% das questões; o aluno 3 acertou 83% das questões; o aluno 4 acertou 33% das questões; o aluno 5 acertou 67% das questões; o aluno 6 acertou 67% das questões; o aluno 7 acertou 67% das questões; o aluno 8 acertou 100% das questões, o aluno 9 acertou 83% das questões, o aluno 10 acertou 83% das questões e o aluno 11 acertou 50% das questões. Assim sendo, os alunos responderam uma média 65% das questões corretamente.

Vejamos agora o que ocorreu nos pós-teste.

TABELA 11 – Pós-teste de leitura e interpretação – 9ª. A

	Suj.1	Suj.2	Suj.3	Suj.4	Suj.5	Suj.6	% de acertos da questão	Média
1)	1	1	1	1	1	1	1,00	0,83
2)	1	1	1	1	1		0,83	
3)	1	1	1	1	1	1	1,00	
4)		1	1	1	1	1	0,83	
5)		1	1	1	1		0,67	
6)	1		1	1	1		0,67	
% de acertos do aluno	0,67	0,83	1,00	1,00	1,00	0,50		

Assim como para o pré-teste, é possível realizar duas análises distintas: a porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão e a porcentagem de questões que cada aluno acertou.

Na primeira verificamos que todos os alunos acertaram a questão 1 (100%); 83% dos alunos acertaram a questão 2; 100% dos alunos acertaram a questão 3; 83% dos alunos acertaram a questão 4; 67% dos alunos acertaram a questão 5 e 67% dos alunos acertaram a questão 6. Assim sendo, em média 83% das questões foram respondidas.

Para a segunda análise, verificamos que o aluno (sujeito) 1 acertou 67% das questões; o aluno 2 acertou 83% das questões; o aluno 3 acertou 100% das questões; o aluno 4 acertou 100% das questões; o aluno 5 acertou 100% das questões e o aluno 6 acertou 50% das questões. Assim sendo, os alunos responderam uma média 83% das questões corretamente.

Há que se considerar que o resultado para os testes pode ser considerado normal. Não houve um resultado que pudesse gerar algum argumento de não entendimento de alguma das questões propostas, uma vez que as questões 5 e 6 (com os piores resultados) foram respondidas corretamente por 67% dos alunos.

TABELA 12 – Pós-teste de leitura e interpretação – 9ª. B

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	Suj. 7	Suj. 8	Suj. 9	Suj. 10	Suj. 11	% acertos da questão	Média
1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	0,79
2)	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	0,91	
3)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,91	
4)	1	1			1		1		1	1		0,55	
5)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		0,91	
6)			1	1				1	1	1		0,45	
% acertos do aluno	0,67	0,83	0,83	0,83	0,83	0,67	0,83	0,83	0,83	1,00	0,50		

Assim como para o pré-teste, é possível realizar duas análises distintas: a porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão e a porcentagem de questões que cada aluno acertou.

Na primeira verificamos que todos os alunos acertaram a questão 1 (100%); 91% dos alunos acertaram a questão 2; 91% dos alunos acertaram a questão 3; 55% dos alunos acertaram a questão 4; 91% dos alunos acertaram a questão 5 e 45% dos alunos acertaram a questão 6. Assim sendo, em média 79% das questões foram respondidas.

Para a segunda análise, verificamos que o aluno (sujeito) 1 acertou 67% das questões; o aluno 2 acertou 83% das questões; o aluno 3 acertou 83% das questões; o aluno 4 acertou 83% das questões; o aluno 5 acertou 83% das questões; o aluno 6 acertou 67% das questões; o aluno 7 acertou 83% das questões; o aluno 8 acertou 83% das questões, o aluno 9 acertou

83% das questões, o aluno 10 acertou 100% das questões e o aluno 11 acertou 50% das questões. Assim sendo, os alunos responderam uma média 65% das questões corretamente.

Para uma melhor visualização dos dados, vejamos os resultados do pré e do pós-teste de cada aluno por turma.

TABELA 13 - Comparação entre o pré e o pós-teste - 9ª. A

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6
Acertos do aluno no Pré-teste (%)	0,67	0,83	0,83	0,50	0,83	0,67
Acertos do aluno no Pós-teste (%)	0,67	0,83	1,00	1,00	1,00	0,50
Diferença entre acertos pré e pós teste (%)	0,00	0,00	-0,17	-0,50	-0,17	0,17

Verificamos que 2 alunos continuaram com o mesmo desempenho (suj. 1 e 2), 3 alunos melhoraram (suj. 3,4 e 5) e 1 aluno piorou.

Nota-se que houve uma pequena melhora, que pode ser verificada inclusive pela diferença da média entre o pré e o pós (72% - 83%) de 11%.

Vejamos a **comparação estatística do pré com o pós-teste de leitura e interpretação da 9ª. A:**

Como as duas amostras de alunos têm poucos indivíduos ($n < 30$), usaremos a estatística t para basear a nossa comparação, definindo X como uma quantidade de acertos de cada sujeito. Assim, analisando a quantidade de acertos dos sujeitos da turma A:

Hipótese nula: O comportamento da turma A não varia em função do teste. ($M_1 = M_2$)

Hipótese experimental: O comportamento da turma A varia em função do teste. ($M_1 \neq M_2$)

Estabelecendo 5% como nível de significância (probabilidade máxima tolerada), analisamos o pré e o pós.

Dessa forma, temos $gl = 10$, com 0,05 temos de acordo com a tabela, $t_c = 2,228$.

$$t_0 = t = 1,0847$$

Como $t < 2,228$, aceita a hipótese nula, ou seja, não é estatisticamente significativo. O desempenho dos participantes da 9ª. A não varia significativamente do pré para o pós-teste de leitura e interpretação.

Conclusão:

No item anterior, vimos que houve uma pequena melhora, que pode ser verificada inclusive pela diferença da média entre o pré e o pós (72% - 83%) de 11%. A análise estatística elimina essa dúvida, concluindo que **não varia** com o teste.

TABELA 14 - Comparação entre o pré e o pós-teste de leitura e interpretação - 9ª. B

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	Suj. 7	Suj. 8	Suj. 9	Suj. 10	Suj. 11
Acertos no Pré-teste (%)	0,50	0,33	0,83	0,33	0,67	0,67	0,67	1,00	0,83	0,83	0,50
Acertos no Pós-teste (%)	0,67	0,83	0,83	0,83	0,83	0,67	0,83	0,83	0,83	1,00	0,50
Diferença entre pré e pós teste (%)	-0,17	-0,50	0,00	-0,50	-0,17	0,00	-0,17	0,17	0,00	-0,17	0,00

Verifica-se que houve uma melhora de 65% para 79% entre o pré e o pós.

Vejamus a **comparação estatística do pré com o pós-teste no teste de leitura e interpretação da 9ª. B:**

Como eles têm poucos indivíduos ($n < 30$), usaremos a comparação baseando-se na estatística t . Assim, analisando a quantidade de acertos dos sujeitos:

Hipótese nula: O comportamento da turma B não varia em função do teste. ($M_1 = M_2$)

Hipótese experimental: O comportamento da turma B varia em função do teste. ($M_1 \neq M_2$)

Estabelecendo 5% como nível de significância (probabilidade máxima tolerada), analisamos o pré e o pós.

Dessa forma, temos $gl = 20$, com 0,05 temos de acordo com a tabela, $t_c = 2,086$.

$$t_0 = t = 1,786$$

Como $t < 2,228$, aceita a hipótese nula, ou seja, não é estatisticamente significativo. O desempenho dos participantes da 9ª. B não varia significativamente do pré para o pós-teste de leitura e interpretação.

Conclusão:

No item anterior, verificou-se que houve uma melhora média de 65% para 79% entre o pré e o pós. A análise estatística mostra que essa melhora não foi significativa e, portanto, **não varia significativamente** com o teste.

Vejamus agora a análise da última atividade do pré e pós-teste, que consistiu na **produção textual de um conto de assombração**. Essa análise foi feita através da verificação da presença dos seguintes elementos da estrutura do gênero textual conto de assombração (macro-estrutura):

	Sujeito n°.
Situação inicial - Apresenta referência temporal (curta) - Define lugar (es) delimitado (s) - Apresenta os personagens (poucos) - Apresenta o elemento assustador - Apresenta um problema inicial	
- Complicação (ões) / Conflito (s)	
- Solução (ões)	
- Desfecho ou situação final (nova situação)	
- Presença de diálogos	

FIGURA 5 - Ficha de Elementos Constituintes do Conto de Assombramento

Para cada texto dos alunos, foi preenchida uma ficha dessas, de forma a identificar os elementos constituintes do conto de assombramento.

A mesma avaliação serviu para o pós-teste.

Assim como nas análises anteriores, fizemos as análises:

- análise individual da produção textual para a turma A;
- análise individual da produção textual para a turma B;
- análise conjunta (unificando o resultado) para uma análise macro das questões.

ANÁLISE INDIVIDUAL DA PRODUÇÃO TEXTUAL:

Essa análise foi realizada para a 9ª. A e para a 9ª. B, separadamente.

Assim como para o conto e a interpretação, fizemos as análises:

- análise individual da produção textual para a turma A;
- análise individual da produção textual para a turma B; e
- análise conjunta (unificando o resultado) para uma análise macro das questões.

TABELA 15 - Pré-teste de produção textual - 9a. A

	Pré-teste de produção textual - 9a. A	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	% acertos da questão	Média
1	Referência de tempo curta	1	1	1	1	0	1	0,83	0,80
2	Lugar delimitado (um ou poucos)	1	1	1	1	1	1	1,00	
3	Poucos personagens	1	1	1	1	1	1	1,00	
4	Elemento assustador	1	1	1	1	1	1	1,00	
5	Problema inicial	1	1	1	1	1	1	1,00	
6	Conflito (s)	0	1	1	0	1	1	0,67	
7	Solução (ções)	0	1	0	0	0	1	0,33	
8	Desfecho ou situação final	0	1	1	0	1	1	0,67	
9	Diálogos	1	0	1	1	1	0	0,67	
	Acertos no Pré-teste (%)	0,67	0,89	0,89	0,67	0,78	0,89		

É possível realizar duas análises distintas:

- A porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão (na coluna “% acertos da questão”) e
- A porcentagem de questões que cada aluno acertou individualmente (na linha “**Acertos no Pré-teste (%)**”).

Porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão (na coluna “% acertos da questão”)

Verifica-se assim que:

- 83% dos alunos acertaram a questão 1;
- 100% dos alunos acertaram as questões 2, 3, 4 e 5;
- 67% dos alunos acertaram a questão 6, 8 e 9; e
- 33% dos alunos acertaram a questão 7.

Assim sendo, em média 80% dos itens constituintes do conto de assombração apareceram.

Porcentagem de questões que cada aluno acertou individualmente (na linha “Acertos no Pré-teste (%)”)

Para a segunda análise, verifica-se que o(s) aluno(s) (sujeito(s)):

- 1 e 4 acertaram 67% das questões;
- 2, 3 e 6 acertaram 89% das questões;
- 5 acertou 78% das questões.

TABELA 16 - Pós-teste de produção textual - 9a. A

	Pós-teste de produção textual - 9a. A	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	% acertos da questão	Média
1	Referência de tempo curta	1	1	1	1	1	1	1,00	0,65
2	Lugar delimitado (um ou poucos)	1	1	1	1	1	1	1,00	
3	Poucos personagens	1	1	1	1	1	1	1,00	
4	Elemento assustador	1	1	1	1	1	1	1,00	
5	Problema inicial	1	1	1	1	1	0	0,83	
6	Conflito (s)	0	0	0	0	0	0	0,00	
7	Solução (ções)	0	0	0	0	0	0	0,00	
8	Desfecho ou situação final	0	0	1	1	1	1	0,67	
9	Diálogos	0	0	0	1	1	0	0,33	
	Acertos no Pós-teste (%)	0,56	0,56	0,67	0,78	0,78	0,56		

Assim como no item anterior, é possível realizar duas análises distintas: a porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão e a porcentagem de questões que cada aluno acertou.

Porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão (na coluna “% acertos da questão”)

Verifica-se que:

- 100% dos alunos acertaram as questões 1, 2, 3 e 4;
- 83% dos alunos acertaram a questão 5;
- 67% dos alunos acertaram a questão 8;
- 33% dos alunos acertaram a questão 9;
- 0% dos alunos acertaram as questões 6 e 7.

Assim sendo, em média, 65% dos itens constituintes do conto de assombração apareceram.

Porcentagem de questões que cada aluno acertou individualmente (na linha “Acertos no Pós-teste (%)”)

Verifica-se que:

- os alunos (sujeitos) 1, 2 e 6 acertaram 56% das questões;
- o aluno 3 acertou 67% das questões;
- os alunos 4 e 5 acertaram 78% das questões.

TABELA 17 - Comparação entre o pré e o pós-teste da 9ª. A

	Sujeito 1	S2	S3	S4	S5	S6
Acertos no Pré-teste (%)	0,67	0,89	0,89	0,67	0,78	0,89
Acertos no Pós-teste (%)	0,56	0,56	0,67	0,78	0,78	0,56
Diferença entre pré e pós teste (%)	0,11	0,33	0,22	-0,11	0,00	0,33

Verifica-se que somente o aluno 4 melhorou o seu desempenho. Os alunos 1, 2, 3 e 6 pioraram.

É notável que nem as melhoras nem as pioras foram muito consideráveis.

Vejam a comparação estatística do pré com o pós-teste na produção textual. Como as turmas têm poucos indivíduos ($n < 30$), usaremos a comparação baseando-se na estatística t . Assim, analisando a quantidade de acertos dos sujeitos:

Hipótese nula: O comportamento da turma A não varia em função do teste. ($M_1 = M_2$)

Hipótese experimental: O comportamento da turma A varia em função do teste. ($M_1 \neq M_2$)

Estabelecendo 5% como nível de significância (probabilidade máxima tolerada), analisamos o pré e o pós.

Dessa forma, temos $gl = 10$, com 0,05 temos de acordo com a tabela, $t_c = 2,228$.

$$t_0 = t \approx 2,34888$$

Como $t > 2,228$, observa-se que o desempenho dos participantes da turma 9ª. A não aceita a hipótese nula, isto é, varia significativamente entre o pré e o pós-teste.

Conclusão:

Esse resultado mostra que houve diferença significativa entre os resultados dos pré e dos pós-testes para a turma A. Esse resultado se confirma, pois a média de acertos piorou de 80% para 60%. Por que essa piora tão significativa?

TABELA 18 - Pré-teste de produção textual - 9a. B

Pré-teste Produção textual 9a. B	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	% acertos da questão	Média
1 Referência de tempo curta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	0,61
2 Lugar delimitado (um ou poucos)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	
3 Poucas personagens	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	
4 Elemento assustador	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0,73	
5 Problema inicial	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0,73	
6 Conflito (s)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	
7 Solução (ções)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	
8 Desfecho ou situação final	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0,64	
9 Diálogos	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0,36	
Acertos no Pré-teste (%)	0,56	0,67	0,78	0,44	0,67	0,56	0,56	0,44	0,67	0,67	0,67		

É possível realizar duas análises distintas: a porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão e a porcentagem de questões que cada aluno acertou.

Porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão (na coluna “% acertos da questão”)

Verifica-se que:

- 100% dos alunos acertaram as questões 1, 2 e 3;
- 73% dos alunos acertaram as questões 4 e 5;
- 0% dos alunos acertaram as questões 6 e 7;
- 64% dos alunos acertaram a questão 8;
- 36% dos alunos acertaram a questão 9.

Assim sendo, em média 61% das questões foram respondidas corretamente.

Porcentagem de questões que cada aluno acertou individualmente (na linha “Acertos no Pré-teste (%)”)

Verifica-se que:

- 1, 6 e 7 acertaram 56% das questões;
- 2, 5, 9, 10 e 11 acertaram 67% das questões;
- 3 acertou 78% das questões;

- 4 e 8 acertaram 44% das questões.

O resultado para os testes merece reflexão? 100% dos alunos acertaram as questões 1, 2 e 3. Nenhum acertou as questões 6 e 7.

Aparentemente os alunos tiveram um desempenho na média.

TABELA 19 - Pós-teste de produção textual - 9a. B

	Pós-teste de produção textual - 9a. B	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	Suj. 7	Suj. 8	Suj. 9	Suj. 10	Suj. 11	% acertos Da questão	Média
1	Referência de tempo curta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	0,77
2	Lugar delimitado (um ou poucos)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	
3	Poucos personagens	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	
4	Elemento assustador	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,91	
5	Problema inicial	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0,73	
6	Conflito (s)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0,27	
7	Solução (ções)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0,27	
8	Desfecho ou situação final	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,91	
9	Diálogos	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0,82	
	Acertos no Pós-teste (%)	0,33	0,78	0,67	1,00	0,78	0,78	0,78	0,78	0,67	1,00	0,89		

Análises:

- Porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão;
- Porcentagem de questões que cada aluno acertou.

Porcentagem de alunos que acertaram uma dada questão (na coluna “% acertos da questão”)

Verifica-se que:

- 100% dos alunos acertaram a questão 1, 2 e 3;
- 91% dos alunos acertaram a questão 4 e 8;
- 73% dos alunos acertaram a questão 5;
- 27% dos alunos acertaram as questões 6 e 7;

- 82% dos alunos acertaram a questão 9.

Assim sendo, em média 77% das questões foram respondidas corretamente.

Porcentagem de questões que cada aluno acertou individualmente (na linha “Acertos no Pós-teste (%)”)

Verifica-se:

- 33% das questões para 1;
- 78% das questões para 2,5,6,7,8;
- 67% das questões para 3 e 9;
- 100% das questões para 4 e 10;
- 89% das questões para 11.

O resultado para os testes merece reflexão? 100% para 1, 2 e 3. 33% para a questão 1.

TABELA 20 - Comparação entre o pré e o pós-teste da turma B

Acertos no Pré-teste (%)	0,56	0,67	0,78	0,44	0,67	0,56	0,56	0,44	0,67	0,67	0,67
Acertos no Pós-teste (%)	0,33	0,78	0,67	1,00	0,78	0,78	0,78	0,78	0,67	1,00	0,89
Diferença entre pré e pós teste (%)	0,22	-0,11	0,11	-0,56	-0,11	-0,22	-0,22	-0,33	0,00	-0,33	-0,22

Verifica-se que 8 alunos melhoraram seu desempenho.

Nota-se uma pequena melhora entre o pré e o pós para essa turma B. Esse resultado se confirma, pois a média de acertos aumenta de 61% para 77%.

Vejam a comparação estatística do pré com o pós-teste na produção textual. Como as turmas têm poucos indivíduos ($n < 30$), usaremos a comparação baseando-se na estatística t .

Assim, analisando a quantidade de acertos dos sujeitos:

Hipótese nula: O comportamento da turma B não varia em função do teste. ($M_1 = M_2$)

Hipótese experimental: O comportamento da turma B varia em função do teste. ($M_1 \neq M_2$)

Estabelecendo 5% como nível de significância (probabilidade máxima tolerada), analisamos o pré e o pós.

Dessa forma, temos $gl = 20$, com 0,05 temos de acordo com a tabela, $t_c = 2,086$.

$$t_0 = t = 2,556$$

Como $t > 2,086$, observa-se que o desempenho dos participantes da turma 9^a. B não aceita a hipótese nula, isto é, varia significativamente entre o pré e o pós-teste.

Conclusão:

Como já tínhamos visto, é notável que houve uma grande diferença entre o pré e o pós para essa turma B. Esse resultado se confirma, pois a média de acertos aumenta de 61% para 77%.

3.4 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES

O objetivo da nossa pesquisa foi analisar o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da produção textual desse gênero textual. Vejamos a avaliação das hipóteses levantadas. Essa avaliação foi feita com base nos dados encontrados no pré-teste, no pós-teste e nos questionários, que foram submetidos a tratamento estatístico na seção anterior. A avaliação qualitativa das hipóteses foi feita com base na análise das produções textuais pré, trans e pós-roteiros de ensino.

A **primeira hipótese** era a de que havia uma correlação positiva e significativa entre a memória declarativa, o conhecimento do gênero textual conto de assombração e a produção textual desse gênero textual. Conforme os dados encontrados na 9^a. A, os sujeitos apresentaram dados que não corroboram essa hipótese. No pré e pós-teste sobre a estrutura do conto, os sujeitos mantiveram o número de acertos - 0,48, indicando que não houve alteração no conhecimento da estrutura do conto. Contudo, no pós-teste de produção textual, houve uma piora na estrutura do conto (de 0,80% de acerto para 0,65).

Já a 9^a. B apresentou uma melhora significativa em ambos os testes. No teste sobre a estrutura do conto, os sujeitos apresentaram 0,38 de acertos no pré-teste. No pós-teste, 0,76. Ao melhorarem o conhecimento sobre a estrutura do conto de assombração, houve, paralelamente, uma melhora na produção textual do mesmo. No pré-teste de produção textual, os sujeitos acertaram 0,61% da estrutura. Já no pós-teste, houve uma melhora, chegando a 0,76% de acertos na estrutura, que é considerada uma melhora significativa.

Assim, podemos dizer que a primeira hipótese foi parcialmente corroborada.

A **segunda hipótese** era de que havia uma relação positiva entre a instrução implícita dos aspectos constituintes do gênero textual conto de assombração e o desenvolvimento da leitura

e da escritura nesse gênero textual. Essa hipótese não foi corroborada, pois não houve melhora significativa nos dados apresentados pela 9ª. A. em nenhum dos dois itens.

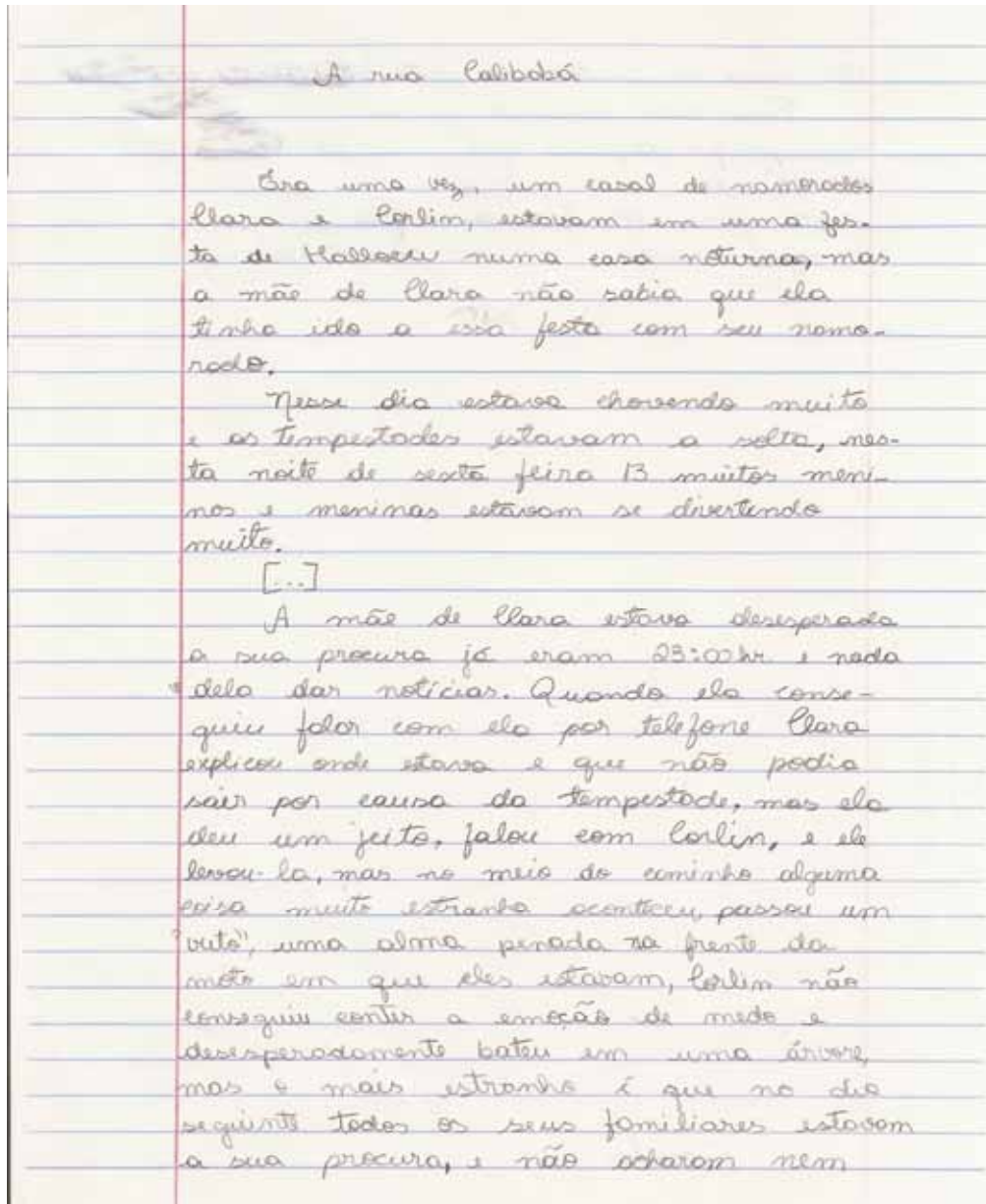
A **terceira hipótese** era a de que havia uma melhora significativa na leitura e na produção textual de alunos expostos à interação entre a instrução implícita e explícita do gênero textual conto de assombração. Essa hipótese foi parcialmente corroborada, pois os alunos apresentaram uma melhora significativa apenas na produção textual.

Por último, a **quarta hipótese** era a de que na comparação entre os grupos expostos a dois tipos de aprendizagem da escrita do gênero textual conto de assombração, o grupo exposto a atividades de aprendizagem através da interação entre a instrução implícita e explícita obteria um melhor desempenho na produção textual de contos nesse gênero textual. Essa hipótese foi corroborada.

A seguir serão tecidos alguns comentários pontuais, de cunho qualitativo, sobre a investigação feita.

3.5 OBSERVAÇÕES QUALITATIVAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ASSOMBRAÇÃO

A instrução implícita refere-se ao trabalho desenvolvido sem chamar a atenção para as características regulares presentes no *input*. No nosso estudo, isso significa que, na 9ª. A, propomos aulas baseadas apenas na leitura e compreensão de contos de assombração sem parar para refletir sobre a estrutura desse gênero textual nem chamar a atenção para algum componente do mesmo (Anexo C). Ao final de cada uma das seis aulas, solicitávamos uma produção textual de um conto de assombração. Os contos selecionados para as aulas apresentavam como constituintes da sua estrutura: uma situação inicial, na qual são apresentados os personagens principais (poucos); o lugar (limitado); o tempo (curto); um problema seguido de complicação (ões) / conflito (s) e solução (ões); um desfecho. As histórias também apresentavam diálogos e elemento (s) assustador (es). A partir dessas características presentes nos contos de assombração, observamos que os alunos da 9ª. A, entre o pré-teste e pós-teste, variaram bastante nas suas produções. Os itens menos desenvolvidos foram: os conflitos e suas respectivas soluções e os diálogos. Vejamos um exemplo.



Podemos verificar, nesse conto de assombração, os seguintes elementos: tempo (uma noite de sexta-feira 13); lugar (uma festa em uma casa noturna e o caminho entre essa casa e a de Clara); poucos personagens (Clara, Corlin e a mãe de Clara); elemento assustador (um vulto / alma penada); um problema inicial (Clara tem que voltar para casa, mas chove muito). Mas não temos uma complicação bem desenvolvida, mas sim um acontecimento, uma visão que provocou um acidente. Uma complicação, conforme Gancho (2006, p. 13) “é a maior parte da narrativa, na qual agem forças auxiliares e opositoras ao desejo da personagem e que intensificam o conflito”. Conforme os contos de assombração trabalhados em aula, os conflitos geram embates, brigas, ações se desenvolvem em torno deles. Esse desenvolvimento de conflitos foi um item pouco aprimorado e, às vezes, não criado nas histórias dos alunos da 9ª. A. Os diálogos também não foram um recurso muito utilizado, como podemos notar no

conto acima. A história de Clara e Corlin termina com o sumiço deles e da moto, ficando o lugar amaldiçoado: *“Ficou um suspense nessa rua, porque alguém que passar lá, as meia noite e em plena sexta-feira 13, terá um fim trágico e ninguém saberá o seu paradero”*.

Enquanto nos contos de assombração lidos durante as aulas, os personagens eram descritos em detalhes e as complicações geravam ações, tensões, percebemos que os alunos da 9ª. A, no geral, não desenvolveram os conflitos nas suas produções textuais. No conto acima, por exemplo, temos uma visão que provocou um acidente e acabou com a história. Não temos um desenvolvimento da complicação, um embate, uma briga que gere uma tensão. Muitas das histórias criadas ou não apresentavam uma complicação ou apresentavam uma complicação que define a história, direcionada para o desfecho, final do enredo, sem uma intensificação de ações decorrentes.

Observamos que os alunos dessa turma, após as aulas, não conseguiram responder a questão que perguntava como um conto se desenvolve no pós-teste. Isso evidencia que o desenvolvimento dos conflitos não foi percebido através da aprendizagem a partir da instrução implícita. Outro dado que sinaliza nessa direção é o fato de apenas um dos sujeitos que não tinham conseguido definir o que é um conto no pré-teste ter indicado uma definição satisfatória após as aulas. Mais uma vez, um indício de que, provavelmente, a instrução implícita não seja muito eficiente quando há itens ainda não compreendidos pelos alunos que são relevantes para o seu aprimoramento no desenvolvimento da produção textual.

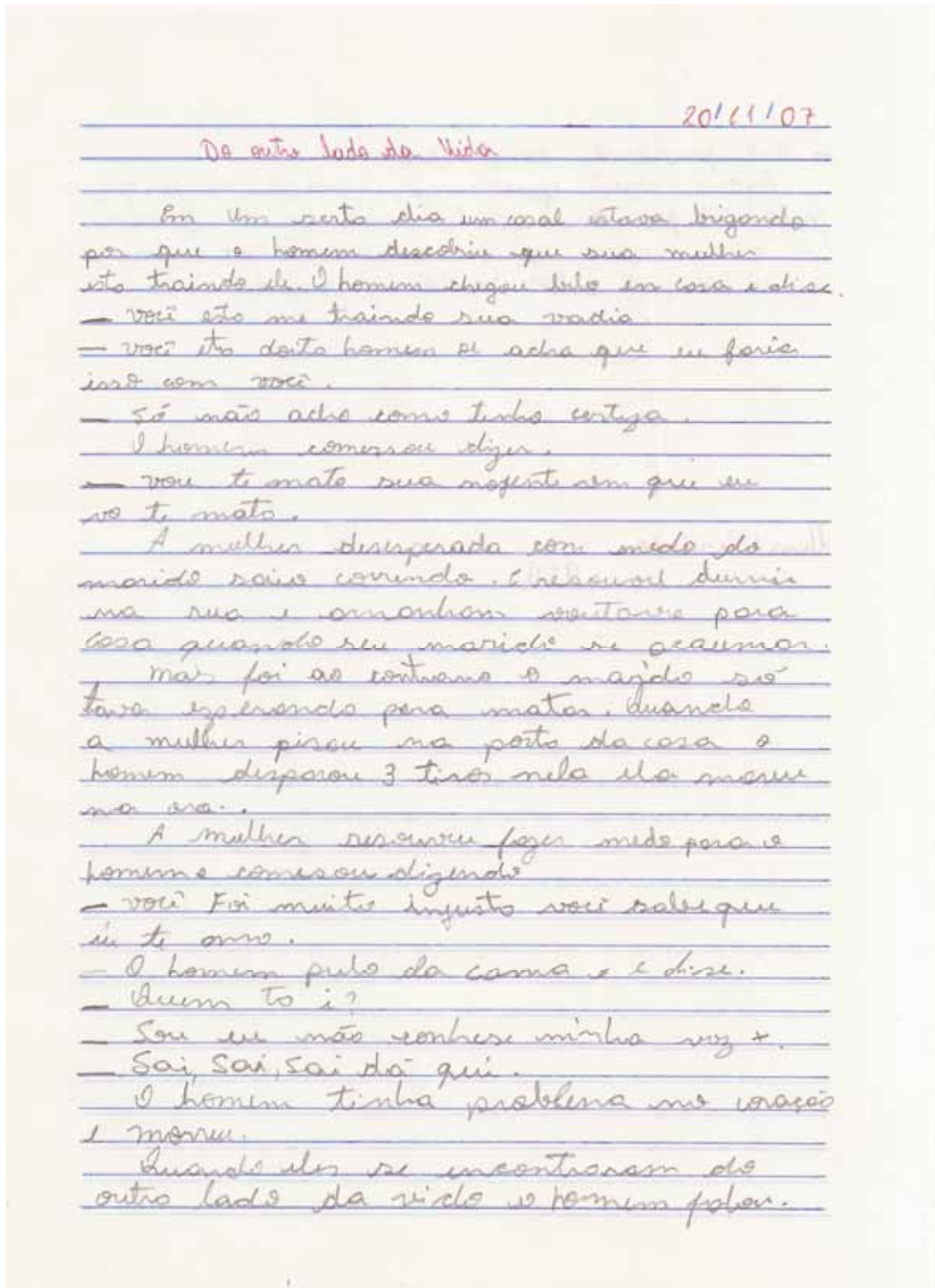
Conforme os dados encontrados nos pré e pós-testes, detalhados no capítulo IV, verificamos que essa turma, exposta à instrução implícita, não apresentou uma melhora significativa na sua produção textual. Ao contrário, alguns alunos apresentaram uma piora, estatisticamente relevante em termos de desenvolvimento da produção textual conforme as características do gênero textual conto de assombração. A partir desses dados, e da variação encontrada ao longo das produções textuais durante as aulas, acreditamos que a instrução implícita não é suficiente para auxiliar o desenvolvimento da produção textual dos alunos, principalmente no desenvolvimento das características que precisam ser melhoradas, como, no caso, o desenvolvimento dos conflitos, a inserção de diálogos e o detalhamento das características das personagens e, também, dos lugares.

Vejamos os comentários qualitativos relativos à segunda abordagem de aprendizado na próxima seção.

3.6 O PAPEL DA INTERAÇÃO ENTRE A INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA E DO CONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ASSOMBRAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

A interação entre a instrução implícita e explícita envolve a reflexão e o apontamento das regras subjacentes ao *input*, de forma a fazer o aluno notar a constituição do que está sendo ensinado. No caso da nossa pesquisa, os alunos da 9ª. B foram levados a notar os elementos constituintes do gênero textual contos de assombração, (re) construindo assim o conceito de conto de assombração, de forma que, de posse do conhecimento explícito sobre os constituintes desse gênero textual, pudessem desenvolver suas produções textuais de forma mais eficiente. Da mesma forma que foi desenvolvido o trabalho com a 9ª.A, os alunos da 9ª. B também participaram de seis aulas, lendo contos de assombração. Contudo, as atividades foram conduzidas a partir da exposição explícita das características desse gênero textual, através do apontamento de cada uma, de discussões, elaborações de cada item, etc. (Anexo D), havendo, assim, uma interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração.

As produções textuais dos alunos dessa turma ao longo das aulas apresentaram variações da mesma forma que a turma A. Contudo, percebemos um maior desenvolvimento dos conflitos e a presença de diálogos na maioria das produções. Vejamos um exemplo:



Nesta produção textual, podemos perceber que todos os elementos constituintes do conto de assombração estão presentes: tempo - alguns dias ("em um certo dia", o dia seguinte, quando a mulher voltou e, depois de morta, logo em seguida, ao voltar para assustar o marido); lugar (a casa do casal); poucos personagens (o casal); elemento assustador (a esposa

morta); problema inicial (a traição); conflitos e soluções (a ameaça de morte / a volta pra casa no outro dia; o assassinato da mulher - a decisão dela de assombrar o marido; o susto / a morte do marido) e o desfecho (o marido pede perdão do outro lado e ela o perdoa, e eles seguiram a vida do outro lado do mundo)³³.

É importante ressaltar que quando analisamos a questão do (s) conflito (s), avaliamos a sequência de fatos que levam a ações que geram novas ações. No conto acima, por exemplo, temos um problema inicial, a traição, que leva a uma série de outras ações até o desfecho final. A partir dessa idéia de ações desencadeadas por um problema inicial que consideramos um bom desenvolvimento de conflito. Nesse sentido, é que consideramos a produção textual exemplificada na seção anterior como um exemplo de um conflito pouco desenvolvido, pois a presença do vulto não desencadeia reações das personagens principais, apenas acaba com a história. Não há um embate, uma série de ações. Nos contos selecionados para as seis aulas, notávamos que as histórias se desenrolavam a partir de uma sequência de conflitos até chegar ao desfecho. Percebemos que a 9ª. B apresentou um melhor desenvolvimento nesse quesito, embora ainda, no geral, com um índice pequeno.

Uma melhora significativa foi a inserção de diálogos nos contos de assombração. Conforme, o pós-teste demonstrou, o número de alunos que passou a utilizar esse recurso aumentou consideravelmente.

No pós-teste sobre a estrutura do conto de assombração, verificamos que os alunos dessa turma, em sua maioria, conseguiram definir o que é um conto. No pré-teste apenas dois conseguiram fazer isso. Ainda, mais da metade conseguiu explicar como um conto se desenvolve. Esses dados sinalizam que a aprendizagem baseada na interação entre a instrução implícita e explícita auxiliou de forma significativa o desenvolvimento da produção textual desses alunos. A memória declarativa, ou seja, o registro do conhecimento das regras subjacentes do gênero textual em questão, de forma explícita, também sinaliza na direção da importância do processamento conceitual com consciência no desenvolvimento da produção textual, uma vez que os alunos da 9ª.B, ao definirem melhor como um conto se desenvolve, também apresentaram um melhor desenvolvimento dos conflitos.

De acordo com o exposto acima, o *papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração* é promover um aprendizado eficaz no desenvolvimento da produção desse gênero textual. Passemos, agora, à discussão dos resultados, que será apresentada no próximo capítulo.

³³ Conforme o sujeito termina a história.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo procurou investigar o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da produção textual de contos de assombração. O resultado que encontramos, baseado na *estatística t*, indicou que os alunos expostos a atividades de aprendizagem do gênero textual conto de assombração através da interação entre a instrução implícita e explícita (9^a. B) obtiveram um desempenho melhor na produção textual desse gênero do que os alunos expostos a atividades baseadas somente na instrução implícita (9^a. A).

Paralelamente, verificamos ser relativa a correlação entre memória declarativa, o conhecimento sobre a estrutura do gênero textual conto de assombração e a produção textual desse gênero. Enquanto os alunos expostos a aulas baseadas apenas na instrução implícita (9^a. A) demonstraram uma piora na sua produção textual, mesmo identificando a estrutura do conto de assombração no mesmo nível inicial, os alunos expostos a aulas em que houve uma interação entre a instrução implícita e explícita apresentaram uma melhora significativa tanto no reconhecimento da estrutura do conto de assombração quanto na sua produção textual. Isso nos leva a acreditar que a aprendizagem através da interação entre a instrução implícita e explícita apresenta mais vantagem em termos de ensino do que o ensino através apenas da abordagem implícita. Entretanto, não podemos estabelecer uma correlação direta entre memória declarativa, o conhecimento sobre a estrutura do gênero textual conto de assombração e a produção textual desse gênero, pois os dados dos alunos da 9^a.A não ratificaram essa correlação, ou seja, esses alunos não apresentaram uma melhora significativa na identificação dos elementos constituintes do gênero textual em estudo, permanecendo no mesmo nível inicial, mas apresentaram uma piora na sua produção textual. Esse fato nos leva a indagar qual poderia ter sido o fator desencadeador desse retrocesso na produção textual,

mas não no conhecimento armazenado na memória declarativa sobre o gênero textual estudado. Não temos uma resposta para essa questão, pois precisaríamos de uma nova pesquisa para respondê-la. A partir desse resultado, uma vez que as estruturas cognitivas emergem da interação entre processos biológicos e ambientais (ZIMMER, 2004^a), sendo a linguagem e o seu uso armazenados e empregados conforme as interações entre os mais variados *inputs* (insumos) vão ocorrendo, podemos inferir que esses alunos expostos ao ensino do gênero textual conto de assombração de forma implícita provavelmente não realizaram as interações cognitivas necessárias para que notassem as estruturas do conto de assombração ainda não percebidas nem sustentassem o nível de produção textual desse gênero no patamar inicial. Ao contrário, esses alunos mantiveram o mesmo nível de conhecimento da estrutura textual do conto de assombração e, para nossa surpresa, apresentaram produções textuais no pós-teste aquém do esperado, abaixo do nível inicial. Esse resultado indica que a aprendizagem através da instrução implícita apenas, talvez, não seja suficiente para fazer o aluno notar / perceber as relações existentes em determinado conteúdo, que seriam necessárias para promover o seu aprendizado ou, ao menos, manter o mesmo nível já adquirido.

Outro dado interessante da nossa pesquisa refere-se ao fato de que as diferenças encontradas na produção textual inicial e final dos alunos das duas turmas não foram constatadas na questão levantada sobre o desenvolvimento da leitura. Em ambas as turmas, não houve uma melhora significativa no nível de leitura e interpretação. Mas é importante salientar que, conforme os dados encontrados, os alunos apresentaram um bom nível de leitura e interpretação tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Podemos, assim, inferir que a compreensão leitora acontece independentemente do tipo de instrução oferecida. Contudo, apenas compreender parece não levar o aluno a melhorar seu desempenho na produção textual, conforme verificamos nos textos dos alunos da 9^a. A. Já os alunos da 9^a. B, que, além de ler, analisavam os constituintes do gênero textual conto de assombração, apresentaram uma melhora significativa nas produções textuais.

Quando nos propusemos trabalhar com o gênero textual conto de assombração, queríamos verificar se os alunos levados a notar detalhes da estrutura desse gênero textual obteriam um melhor resultado na produção textual de contos de assombração. De acordo com os dados encontrados, acreditamos que a aprendizagem a partir da interação entre a instrução implícita e explícita possibilita ao aluno perceber elementos da estrutura do gênero textual ainda obscuros e refletir sobre sua constituição, melhorando, então, sua produção textual.

Ainda, na nossa pesquisa, os dados sinalizaram que, no gênero textual conto de assombração, os alunos de ambas as turmas encontraram bastante dificuldade para perceber e

desenvolver as partes relativas aos conflitos (apresentando soluções). Alguns alunos da 9^a. B, expostos à aprendizagem através da interação entre a instrução implícita e explícita, apresentaram progresso nesse quesito. Já os alunos da 9^a. A, ao contrário, regrediram. Outro dado que nos parece relevante diz respeito aos diálogos. A maioria dos alunos da 9^a. B inseriu diálogos nos seus contos no pós-teste, apresentando uma melhora significativa. Já a maioria dos alunos da 9^a.A não desenvolveu diálogos nos seus textos. Com relação aos demais quesitos da estrutura do conto de assombração, as duas turmas não apresentaram muitos problemas. As referências ao tempo, espaço, personagens, elemento assustador e desfecho apareceram com pequenas variações na maioria das produções das duas turmas tanto no pré-teste como durante todo o processo de produção textual durante as aulas e no pós-teste. Uma observação pertinente, talvez, seja quanto à constituição das personagens e lugares, pouco desenvolvidas em ambas as turmas, diferentemente das personagens e lugares descritos em detalhes nos contos lidos.

Os resultados dos nossos dados geraram muitas questões como: por que os alunos da 9^a. A apresentaram uma piora no seu desenvolvimento textual após as aulas? Por que esses alunos não apresentaram uma melhora na identificação dos elementos constituintes do conto de assombração? Por que o conflito é um dos pontos mais críticos no desenvolvimento de ambas as turmas? Por que os alunos da 9^a. A não inseriram muitos diálogos nas suas produções textuais? Muitos são os pontos que podem ser levantados a partir de nossos dados, muitas pesquisas podem ser desenvolvidas a partir deles. Mas é importante salientar que nosso estudo priorizou o fator **instrução**. Nossa análise focou a diferença no desenvolvimento da produção textual que poderia ocorrer a partir de um ensino baseado na **instrução implícita** apenas e no ensino focado na **interação entre a instrução implícita e explícita**. Para isso, procuramos identificar a presença dos elementos constituintes do gênero textual conto de assombração e verificar a presença desses elementos no pré-teste e no pós-teste. O único fator divergente nas duas turmas foi justamente a instrução dada ao longo de seis aulas intermediárias entre o pré-teste e o pós-teste.

Uma vez que o processamento da linguagem (e do conhecimento) emerge a partir da experiência do sujeito (ELLIS, 2005), acreditamos que a experiência de aprendizagem proporcionada aos alunos das duas turmas, diferente apenas no quesito instrução, foi fator fundamental para os resultados encontrados no desenvolvimento da produção textual desses alunos. Sendo ambas as turmas de uma mesma escola, tendo aulas com a mesma professora, seguindo um mesmo ritmo de desenvolvimento de conteúdos, e respeitadas as diferenças individuais, constatamos que o fator instrução é um desencadeador importante na hora de

desenvolver itens que precisam de reforço dentro do conteúdo em questão. No caso, a maior presença de conflitos e diálogos, itens que precisavam de reforço, conforme constatado no pré-teste, foi verificada na turma exposta à aprendizagem através do ensino focado na interação entre a instrução implícita e explícita. Isso confirma os estudos de base conexionista que postulam que a exposição a determinado *input* é o que fornece dados para computar relações lingüísticas, levando ao aprendizado conforme a experiência à qual o sujeito é exposto (POERSCH e ROSSA, 2007; SEIDENBERG & Mac DONALD, 1999; ZIMMER, 2004, entre outros). Os alunos da 9ª. B, expostos a maiores detalhes e reflexões sobre a constituição do gênero textual conto de assombração, ou seja, com um *input* mais rico de informações, saiu-se melhor nas produções textuais finais. Os alunos da 9ª. A, expostos apenas à leitura e exercícios de compreensão dos contos de assombração lidos, sem detalhamento, reflexão sobre sua constituição, não apresentaram uma melhora nas suas produções textuais finais, surpreendendo por uma piora em relação às produções iniciais.

A partir de tudo que relatamos, acreditamos que nossa pesquisa trouxe um estudo inovador, mostrando que a opção por uma forma de instrução pode ser desencadeadora de um desenvolvimento maior no ensino da produção textual. Embora nosso estudo tenha se concentrado no gênero textual conto de assombração, cremos que, provavelmente, o fator instrução apresente um papel fundamental no aprendizado de qualquer gênero textual. Esperamos que nosso estudo traga muitas reflexões e instigue novas pesquisas sobre o assunto.

Ainda, enfatizamos a importância de outros fatores não contemplados por nossa pesquisa como o ambiente físico da escola, as características individuais dos alunos, entre outros tantos sobre os quais não temos controle e que, com certeza, também exercem influência no aprendizado. Como deixamos claro, uma pesquisa como esta apresenta limitações, sendo possível controlar apenas alguns fatores. Contudo, os dados apresentados mostram que, independentemente dos demais fatores, o tipo de instrução escolhida para desenvolver uma habilidade como produzir e interpretar textos, caso de nosso estudo, influencia no aprendizado e no desenvolvimento de questões que precisam ser melhoradas.

CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi verificar o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da produção textual desse gênero. Para isso, foi feito um trabalho de comparação do processo de aprendizagem de duas turmas de 9ª. série (A e B) do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Maceió. O processo de aprendizagem da turma A foi conduzido através da instrução implícita, ou seja, através de um ensino baseado apenas na leitura e em exercícios de compreensão dos contos de assombração, lidos sem que houvesse explicitação das características desse gênero textual. Já a turma B foi exposta a um ensino conduzido através da interação entre a instrução implícita e explícita, ou seja, através de um trabalho em que as características do conto de assombração são apontadas, identificadas e discutidas, de forma que os alunos notem os constituintes da estrutura desse gênero textual, desenvolvendo-os em suas produções textuais. Os dois grupos realizaram um pré-teste e um pós-teste nos mesmos moldes (um questionário sobre a estrutura do conto, um teste de leitura e interpretação e uma produção textual de um conto de assombração). Entre o pré-teste e o pós-teste, cada turma participou de seis aulas conduzidas pela pesquisadora, sendo o único diferencial o tipo de instrução realizada.

A partir dos dados coletados, o resultado obtido, através da estatística *t-student*, indicou que os alunos expostos à aprendizagem através da interação entre a instrução implícita e explícita (9ª. B) apresentaram uma melhora significativa na sua produção textual. Fato este correlacionado à maior identificação dos elementos constituintes do gênero textual conto de assombração. Isso demonstra que o fator instrução exerce um papel importante no desenvolvimento da produção textual, pois, ao identificar características antes não notadas, o aluno é levado a apreendê-las e aplicá-las ao produzir seus textos.

Esse resultado vai ao encontro do que acreditamos ser importante ressaltar sobre o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento de um gênero textual específico no desenvolvimento da sua produção textual. Consideramos esse tipo de instrução relevante, pois facilita ao aluno a identificação de aspectos que precisam ser melhorados na sua escrita. Através dessa identificação, o aluno passa a refletir sobre a composição do seu texto de acordo com as características do gênero textual que está desenvolvendo. Como nossos dados mostram, os alunos, no geral, não identificaram a complicação e seu desenvolvimento, assim como os diálogos, nos contos de assombração. Após o trabalho desenvolvido, a 9ª. B, que foi exposta a uma aprendizagem através da interação entre a instrução implícita e explícita, sendo levada a notar os constituintes do gênero textual conto de assombração, apresentou uma melhora significativa na produção textual de seus contos de assombração. Já a 9ª. A, exposta apenas à aprendizagem através da instrução implícita não apresentou uma melhora na identificação dos constituintes do gênero textual conto de assombração e, ainda, regrediu na sua produção textual.

Nossa pesquisa mostrou que o profissional envolvido com o ensino de produção textual deve considerar o papel da instrução na hora de planejar suas aulas. A importância da interação entre a instrução implícita e explícita reside no fato de possibilitar ao aluno a identificação de aspectos até então não notados que o levarão a melhorar seu desempenho no processo de produção textual. Assim, esse tipo de instrução permite ao aluno aumentar seu conhecimento dos elementos constituintes de determinado gênero textual e, conseqüentemente, passar a empregá-los ao produzir seus textos. Isso foi o que constatamos ao analisar o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da produção textual de contos de assombração.

Nossa reflexão e pesquisa partiram do pressuposto de que o conhecimento emerge da interação entre processos biológicos e ambientais, ou seja, a partir do entrelaçamento de vários tipos de processamentos de informações geradas a partir do *input* ambiental (ZIMMER, 2004a). Isso significa que procuramos analisar como, a partir da exposição a *inputs* diferentes, no caso as aulas, que se diferenciavam apenas pelo tipo de instrução, era possível verificar o conhecimento adquirido e sua influência no processo de desenvolvimento da produção textual dos alunos que participaram da pesquisa.

Acreditamos que nosso estudo proporciona, também, uma reflexão sobre a importância do conhecimento de como o processo cognitivo se desenvolve e como verificar na prática de sala de aula os que as pesquisas baseadas na neurociência oferecem em termos de aplicabilidade

para a aprendizagem. Nesse sentido, compreender que nem sempre o conhecimento adquirido sem consciência é eficaz para melhorar a performance em determinada tarefa, ou seja, que o conhecimento proporcionado de forma explícita pode ser o melhor caminho nesse caso, pois a intervenção da consciência pode ser um desencadeador da memorização, levando à aprendizagem de uma estrutura ainda não adquirida, é essencial para o planejamento das aulas. Conforme nossos dados, isso significa que a memória explícita, adquirida através da aprendizagem explícita, que é proporcionada através da instrução implícita, é um fator importante no processo ensino-aprendizagem.

Esperamos ter contribuído para os estudos sobre os processos de produção textual. Percebemos que nossa pesquisa suscita muitas outras questões além das levantadas. Assim, prosseguir este estudo é o próximo desafio. Enfatizamos, novamente, nossa convicção de que a interação entre a instrução implícita e explícita sobre o conhecimento de gêneros textuais é fundamental para o desenvolvimento da produção textual, principalmente em um contexto de educação em que o tempo, em geral, dedicado ao ensino de um gênero textual é pequeno, ou seja, a exposição do aluno é, provavelmente, insuficiente para que note aspectos que precisa desenvolver apenas através da leitura e interpretação de alguns textos.

Por fim, gostaríamos de destacar que pesquisas futuras são importantes para aprofundar os dados que trazemos e para responder perguntas levantadas a partir das nossas análises e apontamentos. Esperamos que nosso estudo contribua para uma maior reflexão sobre o processamento cognitivo e sua importância para o planejamento das aulas, visando o desenvolvimento cognitivo do aluno. Estudos que pesquisam o aprendizado pelo viés da cognição devem ser priorizados pelos profissionais que trabalham com ensino-aprendizagem, pois entender como o cérebro recebe, armazena e recupera informações é fundamental para o preparo de aulas eficazes no seu principal objetivo: auxiliar o aluno a se desenvolver através do conhecimento e suas aplicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M, FIAD, R.S.; MAYRINK-SABISON. *Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas (SP): Associação de Letras do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

ADAM, J. M. *Le texte narratif*. Paris: Nathan, 1985.

_____. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, n. 56, 1987.

ALVES, U. K.; ZIMMER, M. C. Perceber, notar e aprender: uma visão conexcionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 2005. Ano 3, n. 5. Disponível em: <<http://www.revelhp.cbj.net>>

ANDERSON, J. R. *Aprendizagem e memória, uma abordagem integrada*. Rio de Janeiro: LTC, 2005

BALDO, A. Gêneros discursivos ou tipologias textuais? *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 2004. Ano 2, n. 2. Disponível em: <<http://www.revelhp.cjb.net>>

BALTAR, M. et al. Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3. p. 375-387, set./dez. 2006.

BAKHTIN, Mikhail (1953). *Estética da criação verbal*. Trad. Por M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos do 2º. Grau para Língua Portuguesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 31, 1998. p. 7-20.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Commentaires conclusifs: pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, v. 2, n. 2, p. 113-123, jul/dez. 2004.

_____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. Conferência de abertura do Congresso Internacional Linguagem e Interação. São Leopoldo, 22 de agosto de 2005.

CASTRO, J. S. de. Uma abordagem conexionista da noção de macroestrutura textual. In: ROSSA, Adriana. ROSSA, Carlos R. (orgs.). *Rumo à psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CIELO, C. A. Processamento cerebral e conexionismo. In: ROSSA, Carlos Ricardo. O paradigma conexionista. In: ROSSA, Adriana. ROSSA, Carlos R. (orgs.). *Rumo à psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CHIELE, L. K. O modelo conexionista na interface da inteligência e do aprendizado da leitura. *Letras de Hoje*. v. 33, nº. 2, p. 57-62. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

_____. A compreensão em leitura sob a perspectiva do conexionismo. In: ROSSA, Carlos Ricardo. O paradigma conexionista. In: ROSSA, Adriana. ROSSA, Carlos R. (orgs.). *Rumo à psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

Contos de Assombração: Co-edição Latino – americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

DAVIS, C. Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão. In: *Coleção memória da pedagogia, n.2: Liev Seminocich Vygotsky*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

ELLIS, N. C. Emergentism, connectionism, and language learning. *Language Learning*, dec. 1998. v. 48, n.4, p. 631-664.

_____. *At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge*. Cambridge University Press, 2005.

ELMAN; J. L. Learning and development in neural networks: the importance of starting small. *Cognition*, n. 48, 1993. p. 71-99.

EYSENCK, M.; KEANE, M. *Cognitive Psychology: a students handbook*. San Francisco: Lawrence Erlbaum Associate, 1990. In: POERSCH, José Marcelino. (1998). Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. v.33, n. 4.

FELIPETO, C. *Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula*. Tese de doutorado. UFAL, 2003.

FLORIANI, K. B. A influência da leitura na aprendizagem de estruturas complexas da língua escrita: um estudo experimental. In: BORBA, V. C. M.; GUARESI, R. (orgs.) *Leitura: processo, estratégias e relações*. Maceió: EDUFAL, 2007.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. The dynamics of composing making plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W. & STEINBERG, E. S. (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980. p. 31-50.

_____. A cognitive process theory of writing. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Eds.) (1994). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association., 1994. p. 928-950.

FODOR, J. A. *The Language of thought*. New York: Crowell, 1975.

GABRIEL, R. A aquisição da sintaxe dispensa regras. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: Edipucrs, 1998. v.33, n.2, p. 51-56.

_____. Simulando a aquisição de passivas. In: ROSSA, Adriana. ROSSA, Carlos R. (orgs.). *Rumo à psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARCEZ, L. H. do C. *Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo, Companhia das Letras, 1986. p.143-179.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992. In: POERSCH, J. M. (1998). Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. v.33, n.4.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios).

GUIMARÃES, A. M. de M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão:Unisul, set/dez 2006. 6v. n.3.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

HULSTIJN, J. H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning, introduction. *Studies in second language acquisition*, 27. 2005, p. 129-140.

IZQUIERDO, I. Memórias. *Estud. Av.* São Paulo, 1989. v. 3, n.6. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Abr 2007. Pré-publicação.

_____. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____; VIANNA, M. R. M.; CAMMAROTA, M.; IZQUIERDO L. A. Mecanismos da memória. *Scientific American Brasil*. Out. 2003. p. 99-104.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A Comment on se rapelle et on résume des histories. *Langage*, v. 40, p. 99-116, 1975. In RODRIGUES, B. B. Aspectos cognitivos e retóricos da produção

de resumos. In: CABRAL, L. G., MORAIS, J. (Orgs.). *Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Mulheres, 1999.

KOCH, I. G. V. Cognição e processamento textual. In: *Revista da ANPOLL*, 1996. n. 2, p. 35-44.

_____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção texto e linguagem).

LABOV, W. Uncovering the event structure of narrative. In: *Georgetown University Round Table 2001*. Georgetown: Georgetown Un. Press, 2001.

LENT, R. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

LEVIN, J. *Estatística aplicada a ciências humanas*. 2.ed. São Paulo: Harbra, 1987

MARCHUSCHI, L. A. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife, 1996. (Trabalho não publicado).

_____. Gêneros textuais: o que são e como se escrevem. Recife: UFPE, 2000. (mimeo).

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARIA, L. de. *O que é conto*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos ; 135)

Mc CARTHEY, S. & RAPHAEL, T. E. Integração pedagógica da leitura e escrita: três abordagens e suas implicações na alfabetização. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: Edipucrs, 1993. V. 28, nº. 4, p. 25-52.

MELO, M. H. de. *A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no Ensino Médio*. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 2000.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMICH, L. M. B. (org.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 5ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

OLIVEIRA, M. A. D. *Neurofisiologia do comportamento*. Canoas: ULBRA, 1997.

OLIVEIRA, E. C. *Autoria, a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.

OLIVEIRA, M. K. História, consciência e educação. In: *Coleção memória da pedagogia, n.2: Liev Seminocich Vygotsky*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

POERSCH, J. M. Novas direções nas pesquisas sobre a associação leitura/escritura: à guisa de apresentação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993, v. 28, n.4.

_____.; CIELO, C. A; SOROKA, J. G.; PRESTES, M. L. M.; FLÔRES, O. C. A importância da consciência metalingüística no processo ensino aprendizagem da língua materna. Anais do 1º Encontro do Celsul (Centro de Estudos Lingüísticos). Florianópolis, 1997, v. 1.

_____. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998a. v.33, n.4

_____. O paradigma simbólico é demasiadamente rígido para explicar determinados problemas de aquisição lingüística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998b. v.33, n.2.

_____. Simulações conexionistas: a inteligência artificial moderna. In: POERCH, J. M.; ROSSA, A. A. (Orgs.). *Processamento da linguagem e conexionismo*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

POMPÉIA, S.; BUENO, O. F. A. Um paradigma para diferenciar o uso da memória implícita e explícita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*: São Paulo, 2006. v. 19, n.1, p.83-90.

POTIER, B.; BILLARD, J.M.; DUTAR, P. Arquivo cerebral. *Viver mente & cérebro – especial memória*. São Paulo: Ediouro, 2005.

ROHDE, D.; PLAUT, D. Language acquisition in the absence of explicit negative evidence: how important is starting small? *Cognition*, 1999. n. 72, p. 67-109.

ROJO, R. H. R. Modelos de processamento em produção de textos: subjetividade, autoria e monitoração. In: M. S. Z. de Paschoal & M. A. A. Celani (orgs.) *Lingüística Aplicada: da aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ/PUC/SP, 1992. P. 99-123.

ROSSA, C. R.. O paradigma conexionista. In: ROSSA, Adriana. ROSSA, Carlos R. (orgs.). *Rumo à psicolingüística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RUMELHART, D. E. & MCCLELLAND, J. L. On learning the past tense of English verbs. In: MCCLELLAND, J. L. & RUMELHART, D. E. and the PDC Research Group. *Parallel Distributed Processing, Explorations in the Microstructure of Cognition*. Cambridge: The MIT PRESS, 1986. v.2, p. 216-271.

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 1990. p. 129-158. In: ALVES, U. K.; ZIMMER, M. C. Perceber, notar e aprender: uma visão conexionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 3, n. 5, 2005. Disponível em: <<http://www.revelhp.cbj.net>>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. In: GUIMARÃES, A. M. de M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão:Unisul, set/dez 2006. 6v. n.3.

SEIDENBERG, M. S. & MACDONALD, M. C. A probabilistic constraints approach to language acquisition and processing. *Cognitive Science*, 1999. vol. 23, nº. 4.

TIERNEY, R. J. & PEARSON, P. D. Toward a composing model of reading. *Language Arts*, Urbana, National Council of Teachers of English, may 1983. vol.60, n.5, p.568-80.

TORRANCE, M.; GALBRAITH, D. The processing demands of writing. *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Publications, 2005.

TSIEN, J. Um camundongo inteligente. Arquivo cerebral. *Viver mente & cérebro – especial memória*. São Paulo: Ediouro, 2005.

VAN DIJK, T. A. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, 1989.

_____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____, KINTSCH, W. Strategies in discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983. In RODRIGUES, Bernadete Biasi. Aspectos cognitivos e retóricos da produção de resumos. In CABRAL, Loni Grimm, MORAIS, José (Orgs.). *Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Mulheres, 1999.

VYGOSTY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. ; orgs. Michael Cole ... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange castro Afeche – 6ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

YOUNG, S., CONCAR, D. These cells were made for learning. *New Scientist*, 1992. p. 2-8.

ZIMMER, M. C. O conexionismo e a leitura de palavras. In: ROSSA, A. ROSSA, C. R. (orgs.). (2004) *Rumo à psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.

_____. A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004b. In: FINGER, I; MATZENAUER, C. (Compiladoras). *TEP (Textos em Psicolinguística)* [CD-ROM]. 1. ed. Pelotas: Educat, 2006.

_____; BALTSKOWSKI, M. J.; GOMES, N. T. *Desvendando os sentidos do texto: cognição e estratégias de leitura*. Nonada, 2004. v. 7 p. 97-127.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pré-teste e Pós-teste

PRÉ-TESTE

Material – cópias do texto e dos exercícios.
- cópias do questionário sobre a estrutura do conto.
- folhas pautadas para a redação.

Entregar o seguinte questionário sobre a estrutura do conto de assombração. (25 minutos)

Responda:

1) Que tipo de história é um conto?

2) Há poucas ou muitas personagens em conto?

3) Você acha que o tempo que passa a história em um conto é curto ou longo?

4) A história em um conto acontece em muitos ou poucos lugares?

5) Normalmente, os contos são apenas narrados ou apresentam diálogos também?

6) Como o conto se desenvolve?

7) Como a história em um conto geralmente termina?

8) Há alguma mensagem em um conto que sirva para a vida real?

9) Você já ouviu falar de contos de assombração? Quais?

10) Que tipo de história é contada em um conto de assombração? Dê exemplos.

Recolher o questionário, entregar o texto abaixo para os alunos e pedir que eles o leiam e depois respondam às questões propostas. (40 minutos)

Texto: ARISMENDI, Santos Erminy. Os dois caçadores e a Saiona – Venezuela. In: *Contos de Assombração: Co-edição Latino – americana*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

.....

Uma tarde, dois caçadores deixaram o vilarejo onde viviam e se embrenharam na montanha. Levavam comida para vários dias. Caminharam a tarde toda e, ao cair da noite, acenderam uma pequena fogueira e armaram as suas redes numas árvores, no meio do mato cerrado.

E aí, enquanto esquentava a comida, um deles se pôs a lembrar da namorada; como era linda, que olhos tão negros possuía, e a voz tão suave, assim como a pele do rosto e do pescoço...

- Não fale de mulheres, compadre. Então não vê que estamos no meio da montanha?
- E o que é que tem?
- É que não se deve falar de mulheres no meio da montanha.
- Mas eu não estou falando de mulheres, estou falando da minha namorada.
- Dá na mesma. A Saiona pode aparecer.

Foi só mencionar esse nome e ouviram um assovio vindo do lado do desfiladeiro. E também uns passos. O fogo começou a crepitar como se tivessem atirado óleo nele. Os dois caçadores, então, ficaram bem quietos, sentindo a escuridão, escutando apenas o assovio e olhando sem enxergar, até que uma luz começou a vir na direção deles, como flutuando. Quando já estava bem perto, viram que se tratava de uma linda jovem de olhos brilhantes, que vinha sorrindo e caminhando com muita graça.

- Boa noite – disse ela ao chegar.

E sem esperar que lhe respondessem, sentou-se ao lado deles, sempre sorrindo. Com os seus longos e brancos dedos, foi logo pegando uns pedaços de beiju e, estranhamente, mal os colocava na boca, cuspiam-os no chão.

- A Saiona! –disse um deles com um fiozinho de voz. Ela escutou, é claro, porém não disse nada.

O outro, no entanto, o da namorada, olhava-a embasbacado. Ela se parecia muito à sua namorada: esses olhos tão lindos e esse sorriso... E quando chegou a hora de dormir, fez lugar para ela na sua rede, que era das grandes, enquanto o compadre apagava a lanterna e se deitava na outra rede, pendurava um pouco mais abaixo.

Então tudo mergulhou na escuridão, já que não havia lua essa noite. Escutavam-se apenas ruídos da montanha. O compadre nem viu se o outro dormiu. O certo é que, já tarde da noite, ouviu um ruído de gotas pingando no chão, uma após outra, compassadamente: **tac, tac, tac...** Como um fim de chuva na folhagem, porém eram gotas mais pesadas que as da chuva.

Esticou a mão e sentiu cair nela uma gota quente, espessa e pegajosa. Tremendo, acendeu a lanterna e aproximou-se da rede do rapaz. Ali estava o seu compadre, esvaído em sangue, todo desconjuntado e com os olhos completamente brancos voltados para o céu. Porém, mal teve tempo de vê-lo, porque uma mão ossuda e o rosto de candeia saltaram da rede e a Saiona veio para cima dele.

Ele atirou a lanterna longe e saiu correndo. Largou-se pelas montanhas, na escuridão, com a Saiona pulando detrás dele, soltando seu assovio de morte e lançando fogo pelos olhos. E quando já parecia que ia ser agarrado, quando ele já podia sentir a respiração quente da Saiona no seu pescoço, avistou um regato. Atirou-se na água, no meio do areal, com os braços abertos em cruz.

A Saiona ficou parada, assoviando e bufando.

- Vem, vem, vem... – gritava ela.

O homem tratou de desviar o olhar e balbuciou uma oração.

- Vem, vem, vem... – repetia a Saiona com a sua retumbante voz de caveira.

E essa horripilante voz de caveira o enfeitiçava de tal modo que a oração morreu em seus lábios e, mesmo estando em posição de cruz, teve a impressão de que a Saiona ia pular por cima dele. Porém, justo nesse momento, os galos cantaram.

E a Saiona ficou primeiro como se fosse de água e depois como se fosse de ar. O seu assovio cessou e num segundo ela não estava mais lá.

Releia o texto com atenção e responda as questões:

1) Como você descreveria a Saiona?

2) Por que não se deve falar de mulheres no meio da montanha?

3) O que levou um dos caçadores a ser morto na sua rede?

4) O que salvou o outro caçador?

5) Que título você daria a esta história?

6) Que tipo de história é esta?

Após recolher o texto e as questões, a pesquisadora propõe que os alunos escrevam um conto de assombração a partir do seguinte título: “A casa do Senhor Malévolo”.

Escreva um conto de assombração a partir do seguinte título: “A casa do Senhor Malévolo”. (45 minutos)

PÓS-TESTE

Material – cópias do texto e dos exercícios.

- cópias do questionário sobre a estrutura do conto.
- folhas pautadas para a redação.

Entregar o seguinte questionário sobre a estrutura do conto. (25 minutos)

Responda:

1) Quais são as características de um conto?

2) Há poucas ou muitas personagens em um conto?

3) Quanto tempo geralmente dura a história em um conto?

4) Uma história em um conto se passa em poucos ou muitos lugares?

5) Um conto apresenta apenas narração ou apresenta diálogos também?

6) Como um conto se desenvolve?

7) Como é o final da história em um conto?

8) As histórias de contos deixam mensagens que servem para a vida real? Dê exemplos.

9) Você já ouviu falar de contos de assombração? Quais?

10) O que caracteriza um conto de assombração?

Recolher o questionário, entregar o texto abaixo para os alunos e pedir que eles o leiam e depois respondam às questões propostas. (40 minutos)

Texto: (EDITORA NORMA). Da Marimonda, a mãe-da-mata, não se deve falar – Colômbia. In: *Contos de Assombração: Co-edição Latino –americana*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

A professora entrega o texto para os alunos e pede que eles leiam e após respondam as questões propostas. (40 minutos)

Da Marimonda, a mãe-da-mata, não se deve falar

Quando Jacinto voltava cabisbaixo à sua chácara, encontrou-se com a velha Joana.

- Escuta, filho, por que essa cara? – disse-lhe a velha, ao cumprimentá-lo.

- Ah, nhá Joana – suspirou Jacinto -, é que hoje, quando fui buscar água pra regar minha laranjeiras, vi que o rio estava seco. Não tinha nem uma gota d'água. Faz tanto tempo que não chove! Não sei o que fazer, nhá Joana!

- O rio estava seco, é? Mau sinal, filho, mau sinal! – E a velha balançou a cabeça como se pressentisse calamidades.

- Mau sinal por quê, nhá Joana?

- Pois olha, filho, tu é muito jovem e tu não sabe de nada. Mas eu te digo, filho, que se o rio secou, é porque ela anda por aí e então... pobre de quem se encontrar com ela!

- Com ela quem? De quem é que vosmecê está falando, nhá Joana?

Jacinto estava muito assustado.

- É da Marimonda, a mãe-da-mata, filho. E de quem mais que ia ser? Mas eu não quero falar dela não. Não pode, filho, dá azar. Só de pensar fico toda arrepiada. E vê se tu toma cuidado. Tu é um bom moço, Jacinto, tu não é como os outros, como esse tal Runcho.

E a velha seguiu o seu caminho, apressada.

Jacinto sentiu imediatamente um calafrio percorrer-lhe a espinha. Lembrou-se, então, do Runcho Rincão. Já fazia muito tempo que esse sujeito derrubava árvores na cabeceira do rio, lá no alto do morro. Quando os lavradores perceberam, perguntaram-lhe por que fazia aquilo e ele explicou que os homens da serraria lhe pagavam pelas árvores que ele cortava. Serafim, o mais velho dos habitantes do povoado, advertiu-o então:

- Olha, Runcho, é melhor tu não fazer estrago na floresta que a Marimonda pode aparecer.

Mas o Runcho não fez caso das palavras do velho e continuou destruindo todas as árvores que encontrava.

Pouco tempo depois, os lavradores começaram a notar que o rio descia com menos água e que cada vez ouviam-se menos os gritos dos papagaios e o canto dos melros nas matas.

A caminho de sua chácara, Jacinto continuou pensando no que fazer com os seus pezinhos de laranja recém-plantados, já que não tinha água para regá-los. Começava a escurecer e detrás do morro despontava uma lua redonda e amarela. Tal era a sua preocupação, que nem se deu conta do alvoroço que o seu cãozinho Canijo fez ao vê-lo. Mas logo percebeu que o animal estava muito inquieto: grunhia, ladrava, cercava o dono e mordida as suas calças,

tentando conduzi-lo para o caminho que levava ao morro. Jacinto sentiu a angústia de Canijo e decidiu segui-lo. Depois de se benzer várias vezes, começou a subir, deixando-se guiar pelo cachorro, que não parava de ladrar e grunhir.

Pouco depois, ouviu um ruído: **chuiis, chuiis**, sibilava um facão derrubando mamonas e samambaias. De longe, Jacinto avistou o Runcho que, aproveitando a escuridão, estava abrindo uma trilha até o lugar onde havia uns cedros enormes que ele desejava derrubar. Com o vento, as folhas das árvores rangiam, dando a impressão de que estavam chorando.

De súbito, a lua se escondeu detrás de uma nuvem e Jacinto não conseguiu enxergar mais nada. Canijo parou. Cessou também o ruído do facão na folhagem. A escuridão e o silêncio dominaram a floresta e um resplendor surgiu no meio da mata espessa.

O Runcho, como que hipnotizado, deixou cair o facão e se levantou com os olhos fixos no resplendor, o qual pouco a pouco foi tomando a forma de uma bela mulher. Seus cabelos longos e escuros caíam-lhe sobre os ombros e cobriam-lhe todo o corpo. Seus olhos grandes e muito pretos lançavam centelhas de fogo e seus lábios delineavam um sorriso feroz. Uma voz repetia:

- Vem... vem... vem...

Tão logo o Runcho conseguiu tocar a mulher, esta soltou uma aguda gargalhada, que retumbou no silêncio da noite. Rápida como um raio, sacudiu a cabeça e imediatamente os seus longos cabelos se transformaram num espesso musgo pardacento e em grossos cipós que, como serpentes, enroscaram-se no pescoço, nos braços e nas pernas do moço.

Jacinto fechou os olhos. Seu coração saltava como louco e suas pernas pareciam estar cravadas na terra. Alguns instantes depois, ele ouviu novamente os latidos furiosos de Canijo e o ranger das folhas sacudidas pelo vento. Abriu os olhos e aproximou-se do Runcho. Estava morto. Um cipó apertava-lhe o pescoço e, ao seu lado, estendia-se um rastro de musgo pardacento que se perdia no matagal. Ao longe, começou-se a escutar a água do rio que voltava a correr. Jacinto jamais disse nada a ninguém. Da Marimonda, a mãe-da-mata, não se deve falar.

Responda:

1) Qual era o problema que estava preocupando Jacinto? Por quê?

2) Com que tipo de gente Marimonda, a mãe-da-mata, é cruel e vingativa?

3) O que Runcho vinha fazendo e por quê? Qual foi a consequência de seu comportamento para a natureza?

4) Quando a água do rio voltou a correr?

5) Há uma lição para a vida nesta história? Qual?

6) Que tipo de história é esta?

Recolher o questionário e solicitar aos alunos que escrevam um conto a partir do seguinte título: “A mulher de preto”.

Escreva um conto de assombração a partir do seguinte título: “A mulher de preto”.
(45 minutos)

APÊNDICE B– Contos de assombração

Conto 1: TORRE, Jorge Renan de la. Maria Angula – Equador. In: *Contos de Assombração*: Co-edição Latino –americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Maria Angula

Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. Era louca por uma fofoca e vivia fazendo intrigas com os amigos para jogá-los uns contra os outros. Por isso tinha fama de leva-e-traz, linguaruda, e era chamada de moleca fofqueira.

Assim viveu Maria Angula até os dezesseis anos, dedicada a armar confusão entre vizinhos, sem ter tempo para aprender a cuidar da casa e a preparar pratos saborosos.

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

Queimando as mãos com uma mecha embebida em gordura, acendeu o carvão e levou ao fogo um caldeirão com água, sal e colorau, mas não conseguiu sair disso: não fazia idéia de como continuar.

Maria lembrou-se então de que na casa vizinha morava dona Mercedes, cozinheira de mão-cheia, e, sem pensar duas vezes, correu até lá.

- Minha cara vizinha, por acaso a senhora sabe fazer sopa de pão com miúdos?
- Claro, dona Maria. É assim: primeiro coloca-se o pão de molho em uma xícara de leite, depois despeja-se este pão no caldo e, antes que ferva, acrescentam-se os miúdos.
- Só isso?
- Só, vizinha.
- Ah – disse Maria Angula -, **mas isso eu já sabia!** - E voou para a sua cozinha a fim de não esquecer a receita.

No dia seguinte, como o marido lhe pediu que fizesse um ensopado de batatas com tocinho, a história se repetiu:

- - Dona Mercedes, a senhora sabe como se faz o ensopado de batatas com tocinho?

E como da outra vez, tão logo a sua boa amiga lhe deu todas as explicações, Maria Angula exclamou:

- Ah! É só? **Mas isso eu já sabia!** – E correu imediatamente para casa a fim de prepará-lo.

Como isso acontecia todas as manhãs, dona Mercedes acabou se enfezando. Maria Angula vinha sempre com a mesma história: “Ah, é assim que se faz arroz com carneiro? **Mas isso eu já sabia!**” Por isso a mulher decidiu dar-lhe uma lição e, no dia seguinte...

- Dona Mercedinha!

- O que deseja, dona Maria?
- Nada, querida, só que o meu marido quer comer no jantar um caldo de tripas e bucho e eu...
- Ah, mas isso é fácil demais! – disse dona Mercedes. E antes que Maria Angula

a interrompesse, continuou:

- Veja: vá ao cemitério levando um facão bem afiado. Depois espere chegar o último defunto do dia e, sem que ninguém a veja, retire as tripas e o estômago dele. Ao chegar em casa, lave-os muito bem e cozinhe-os com água, sal e cebolas. Depois que ferver uns dez minutos, acrescente alguns grãos de amendoim e está pronto. É o prato mais saboroso que existe.

- Ah! – disse como sempre Maria Angula. – É só? **Mas isso eu já sabia!**

E, num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do defunto mais fresquinho. Quando já não havia mais ninguém por perto, dirigiu-se em silêncio à tumba escolhida. Tirou a terra que cobria o caixão, levantou a tampa e... Ali estava o pavoroso semblante do defunto! Teve ímpetos de fugir, mas o próprio medo a deteve ali. Tremendo dos pés a cabeça, pegou o facão e, cravou-o uma, duas, três vezes na barriga do finado e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago. Então voltou correndo para casa. Logo que conseguiu recuperar a calma, preparou a janta macabra que, sem saber, o marido comeu lambendo-se os beiços.

Nessa mesma noite, enquanto Maria Angula e o marido dormiam, escutaram-se uns gemidos nas redondezas. Ela acordou sobressaltada. O vento zumbia misteriosamente nas janelas, sacudido-as, e de fora vinham uns ruídos muito estranhos, de meter medo a qualquer um.

De súbito, Maria Angula começou a ouvir um rangido nas escadas. Eram os passos de alguém que subia em direção ao seu quarto, com um andar dificultoso e retumbante, e que se deteve diante da porta. Fez-se um minuto eterno de silêncio e logo depois Maria Angula viu o esplendor fosforescente de um fantasma. Um grito surdo e prolongado paralisou-a.

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

Maria Angula sentou-se na cama, horrorizada, e, com os olhos esbugalhados de tanto medo, viu a porta se abrir, empurrada lentamente por essa figura luminosa e descarnada.

A mulher perdeu a fala. Ali, diante dela, estava o defunto, que avançava mostrando-lhe o seu semblante rígido e o seu ventre esvaziado.

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

Aterrorizada, escondeu-se debaixo das cobertas para não vê-lo, mas imediatamente sentiu umas mãos frias e ossudas puxarem-na pelas pernas e arrastarem-na gritando:

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

Quando Manuel acordou, não encontrou mais a esposa e, muito embora tenha procurado por ela em toda parte, jamais soube do seu paradeiro.

Conto 2: JUNQUEIRA, Sônia. Caipora, o Pai-do-Mato – Brasil. In: *Contos de Assombração*: Co-edição Latino-america. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Caipora, o Pai-do-Mato

Toda manhã, bem cedinho, dois compadres iam juntos para a mata cortar lenha.

A mata era uma beleza. Clara-escuro, com tudo quanto é tipo de planta. E mais o canto dos pássaros e um mundaréu de borboletas amarelas!

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

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

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

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

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

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

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

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

- Tem fumo aí, siô?
- E... e...eu? Fumo?

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

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

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

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

O lenhador enxugou o suor da testa:

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

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

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

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

- Isso é de muito valor, moço!
- Quer comprar?
- Eu não! Sei lá se foram roubados!
- Que é Isso? Eu sou lenhador! Fazer carvão é o meu ofício! Então eu lá preciso roubar carvão?
- Onde achou isso?
- Pra falar a verdade, não achei. Queimei a lenha, e sobrou esse carvão no meio.

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

- Ah! –disse o outro - É o pai-do-mato!
- Acho que era. Mas eu lá tenho alguma coisa com o Caipora? Diz que o bicho enfeitiça e persegue quem anda no mato...
- Nem sempre. Você deu fumo pro pitinho dele, ganhou uma fortuna. Sorte sua!
- Pelo sim, pelo não, Compadre Tonho não foi mais à floresta. Compadre Chico, seu companheiro, ouviu falar de sua sorte. Invejoso, foi atrás dele, pra arrancar o segredo de sua riqueza. Mas só ouviu uns grunhidos e umas desculpas:
- Sei não... Penso que a minha sorte foi por causa do encontro, mas não tenho certeza...

E ficou nisso.

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

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

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

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

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

Conto 3: ARANGO, Luis Alfredo. As lágrimas do Sombreira – Guatemala. In: *Contos de Assombração: Co-edição latino-americana*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

As lágrimas do Sombreira

Celina era uma menina muito bonita. Os moradores do beco do Carroceiro, no bairro do Belém, viam-na todos os dias, mas não se cansavam nunca de admirá-la. É que quanto mais Celina crescia, mais bonita ficava.

- Que olhos tão lindos!
- É mesmo, são tão grandes!
- E que cabelos ela tem!
- Tão longos e ondulados!
- Ela é idêntica à Virgem do Socorro da Catedral!

E era verdade. Celina se parecia muito à pequena estátua da Virgem do Socorro, morena e cheia de graça. Até o seu nome era especial, como vindo do céu ou então tirado de algum livro de histórias.

A fama de sua beleza começou a se espalhar por toda a cidade. Além de ser bonita, mas muito bonita mesmo, Celina era muito trabalhadeira: ajudava a mãe a fazer tortilhas de milho para vender nas mansões dos ricos.

Vê-la correr pelas ruas, vendendo as tortilhas que a mãe fazia, era o deleite de jovens e velhos. Todos ficavam impressionados com sua beleza.

Uma tarde, por volta das seis horas, na esquina da rua Belém com beco do Carroceiro, sem mais nem menos apareceram quatro mulas amarradas ao poste de luz. Elas traziam no lombo cargas de carvão.

- Não serão as mulas do Sombreira? – sugeriu uma mulher.
- Cruz-credo, moça, vire essa boca pra lá! – retrucou outra ao passar.

Essa noite Celina se sentia muito cansada de tanto trabalhar o dia inteiro; já estava quase pegando no sono quando ouviu uma canção muito linda: era a voz de alguém que cantava acompanhado por um violão.

- Mãe, ouça essa música!
- Que música? Você está sonhando, menina.
- Não, mãe, ouça que beleza!

Mas a mulher não ouvia música alguma.

- É melhor você dormir, minha filha.

Celina, no entanto, não conseguia adormecer, ouvindo aquela canção tão encantadora. A voz do cantor chegava claramente aos seus ouvidos:

*És uma pombinha branca
tal como a flor do limão.
Ou tu me dás tua palavra,
ou morrerei de paixão.*

Às onze horas da noite, o beco do Carroceiro mergulhou num completo silêncio, e as mulas carvoeiras sumiram na escuridão.

Noite após noite, aquilo se repetia. A única coisa que as demais pessoas notavam eram as mulas, com a sua carga de carvão, amarradas ao poste. Celina, no entanto, deleitava-se com as canções que escutava.

Certa noite, às escondidas da mãe, a menina saiu para espiar na escuridão, pois desejava muito conhecer o dono daquela voz maravilhosa. Por pouco não morre de susto. Era o Sombreirão! Um homenzinho minúsculo com um chapéu enorme, sapatinhos de verniz e esporas de prata. Enquanto dançava e cantava tocando seu violão de madrepérola, ia cativando a garota:

*As estrelas lá no céu
caminham a par e par
Assim caminham meus olhos
quando te vejo passar.*

Essa noite Celina mal conseguiu dormir. Não podia parar de pensar no Sombreirão. E passou o dia seguinte inteirinho lembrando-se dos versos que ouvira. Queria e ao mesmo tempo não queria que chegasse a noite. Queria e ao mesmo tempo não queria rever o Sombreirão. Desde então, Celina parou de comer e parou de sorrir.

- O que é que você tem, minha filha? – perguntava-lhe a mãe. – Está sentindo alguma dor? Você está doente?

Mas Celina não respondia.

- Isso é coisa do Sombreirão, que deve ter enfeitado a menina – disse alguém à mãe de Celina que, desesperada, seguindo os conselhos dos vizinhos, levou-a para bem longe de casa e trancou-a numa igreja. O povo acredita que os fantasmas não podem entrar nas igrejas.

Na noite seguinte, chegando ao beco do Carroceiro, o Sombreirão não encontrou mais a jovem. Ficou feito louco a procurar Celina por toda a cidade, sem encontrá-la. Ao amanhecer, ele se foi, em silêncio, levando as suas mulas.

A mãe de Celina e os vizinhos ficaram muito contentes por terem conseguido livrá-la do Sombreirão. Celina, porém, encerrada na Igreja, adoeceu de tristeza e, certo dia, amanheceu morta.

Estavam todos velando a menina na casa de sua mãe, quando escutaram um pranto de partir o coração, mas que os deixou gelados de susto. Era o Sombreirão, que vinha arrastando as suas mulas! Parou junto ao poste da esquina e, chorando, começou a cantar esta canção:

Oh, coração de pau-santo,

*ramo de limão florido!
Por que deixas esquecido
a quem sempre te quis tanto?
Aaaaaai...aaai!
Amanhã, quando te fores,
sairei pelos caminhos
para cobrir o teu lenço
de lágrimas e suspiros ...*

Ninguém soube a que horas partiu o Sombreira. Foi-se afastando, chorando, chorando, até se fundir com a escuridão da noite. Pela manhã, quando saíam desolados da casa da mãe de Celina, todos ficaram maravilhados: um rastro de lágrimas cristalizadas, como gotas de brilhante, estendia-se ao longo do caminho!

Conto 4: NOLASCO, Silva. Abad Alfau e a caveira – República Dominicana. In: *Contos de Assombração: Co-edição Latino-americana*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Abad Alfau e a caveira

Até mais ou menos o ano de 1905, via-se no alto da parede chanfrada da igreja do convento de São Domingos, que ficava na esquina da rua dos Estudantes com a rua da Universidade, a capital dominicana, um nicho vazio, que desapareceu com a parede quando esta foi derrubada.

Entretanto, nem sempre esse nicho esteve vazio. Dentro dele, apoiada num pequeno suporte de ferro, havia outrora uma caveira, visível durante o dia graças à luz do sol e durante a noite graças à luz de uma lamparina de azeite pendurada no alto, e que sempre era acesa ao toque do Ángelus, ao entardecer. Embaixo, como se fossem palavras saídas da boca da caveira, lia-se numa lápide rústica, em letras comuns, quase ilegíveis, escritas em preto:

*Oh, tu que passando vais,
fixa os olhos em mim.
Qual tu te vês eu me vi.
Qual me vejo tu te verás.*

Muito tempo transcorreu sem que a caveira nem o verso chamassem a atenção do público. Até a noite em que um morador do bairro, a caminho de casa, ouviu um ruído da caveira e, ao voltar os seus olhos para ela, observou que se mexia, inclinando-se para a frente ou virando-se de um lado para o outro, como se dissesse: “Sim, sim ...” “Não, não ...”

Ao ver tal coisa, saiu em disparada até chegar em casa.

A caveira, que àquela altura já não merecia sequer o olhar indiferente dos transeuntes, passou a ser, no dia seguinte, o tema de todas as conversas. Os prudentes não se aventuravam a passar de noite nas proximidades do convento. E os valentes que se atreviam a fazê-lo juravam que a caveira se mexia dizendo: “Sim, sim ...” “Não, não ...” E ainda acrescentavam que ela movia as mandíbulas, que ria fazendo um barulho parecido ao das castanholas e uma porção de outras histórias.

Durante o dia, a caveira ficava quietinha. Por isso, o encarregado de acender e apagar a lamparina fazia isso sempre de tarde ou de manhã. O problema era de noite.

Os que moravam por ali davam uma volta enorme para chegar em casa, a fim de se livrarem de ver a caveira. Nem mesmo os guardas da polícia militar ousavam se aproximar dessa esquina do medo.

Certa noite, desafiando o seu próprio temor, um desses guardas caminhou nessa direção e, ao ver os meneios da caveira, correu espavorido sem parar até o portão do quartel.

Abad Alfau tinha então dezenove anos e era subtenente do batalhão que guarnecia a praça de São Domingos. Estava de serviço na noite em que o guarda correu de medo da caveira, e

ficou muito contrariado. Na noite seguinte, soube que um outro guarda havia dado uma volta para fugir da bruxaria da esquina e ficou mais contrariado ainda.

- Ou acabo com essa palhaçada ou não me chamo Abad Alfau! – afirmou ele.

No dia seguinte, muniu-se de uma escada e esperou que anoitecesse. Mais ou menos às onze horas, dirigiu-se ao tal lugar que tantos temores provocava, levando uma espada na mão e acompanhado de dois soldados. Estavam a poucos metros da caveira, quando começaram os remexos.

- Ponham a escada na esquina! – ordenou Abad, antes que o medo paralisasse os seus companheiros.

De espada na mão, começou a subir. A cada degrau que subia, os movimentos da caveira para a frente e para os lados ficavam mais violentos. Quando o subtenente já estava bem próximo dela, a caveira se mexia tanto que parecia querer girar sobre si mesma, e de dentro dela saíam uns guinchos agudos. O jovem oficial, no entanto, continuava imperturbável. Finalmente, tão próximo do nicho que poderia alcançá-lo com os dedos, apoiou com força os pés num degrau enquanto com a mão esquerda se agarrava ao degrau mais alto, jogou o corpo para trás e, levantando a espada, acertou-lhe duas pranchadas que a fizeram dar várias voltas.

E aí se desfez o mistério. Porque debaixo da caveira saiu um rato de mais ou menos um palmo de comprimento, que pulou do nicho para a rua e se perdeu na escuridão da noite, enquanto Abad Alfau, descendo, exclamava:

- Bicho desgraçado!

Conto 5: GARRIDO, Nelly. A sombra negra e o gaúcho valente – Argentina. In: *Contos de Assombração: Co-edição Latino –americana*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

A sombra negra e o gaúcho valente

Contam os que contam e dizem os que sabem que há muito, muito tempo um homem decidiu sair pelo mundo em busca de fortuna, acompanhado apenas de sua mula preta.

Ainda não havia andado muito, quando se encontrou com um gaúcho que também montava sua mula.

- Aonde vais, compadre? – perguntou-lhe o desconhecido.

- Pra falar a verdade, nem eu mesmo sei. Ando sem destino. Que prazer encontrar alguém neste descampado! Meu nome é Miguel.

-O prazer é meu. Meu nome é Elói, seu criado. Veja como são as coisas, eu também estou sem destino.

Anda que te anda, fala que te fala, logo travaram amizade. Juntos cruzaram campos, pastios, matas e açudes. Foram dias e noites sem que aparecesse viva alma.

Uma tarde, quando já começavam a se desesperar diante de tanta solidão, divisaram ao longe uma casa muito grande. Apertaram o passo, um pouco por curiosidade, mas sobretudo por fome, uma vez que as poucas provisões que levavam já haviam se esgotado.

Ao chegarem, ficaram boquiabertos. Tinham diante de si um esplêndido palácio rodeado de jardins. Nunca haviam visto nada semelhante. Então se entusiasmaram e bateram palmas, dizendo:

- Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo!

Ninguém respondeu.

Bateram várias vezes na porta e nada. Tudo era silêncio. Por via das dúvidas, empurraram a porta e ela se abriu. Então decidiram entrar, não sem um pouco de medo, é claro.

Tudo aquilo era muito estranho. Uma casa tão linda e abandonada. Assim, sem mais nem menos. Ninguém respondeu aos seus repetidos chamados e, depois de percorrerem tudo, comprovaram que o palácio estava realmente desabitado.

- Estamos com sorte – disse Elói. – Vamos passar a noite aqui.

Em seguida, saíram para buscar o que comer e encontraram junto ao palácio uma granja onde havia todo tipo de aves, além de outras comidas.

Comeram até se fartarem e, quando estavam se preparando para dormir, apareceu sobre a mesa uma grande sombra negra, com aparente forma humana.

- Dêem-me de comer! Gritou ela, com voz tão imperativa e retumbante que deixou os dois amigos gelados.

Os dentes de Miguel batiam de medo, mas Elói logo se refez e respondeu:

- Se queres de comer, vai cozinhar!

Mas a assombração não gostou nem um pouco da resposta e atacou-o violentamente, como se quisesse comê-lo. Elói conseguiu se esquivar e, como um raio, sacou seu punhal. Enquanto isso, Miguel correu para se esconder no quarto. Elói lutava com grande destreza; de vez em quando, cravava o punhal na assombração, mas sem nenhum resultado. Ela não se rendia. Como resposta a cada punhalada ouvia-se apenas um ruído seco. E assim foi até chegar a meia-noite, quando de súbito, com um movimento brusco, a assombração atingiu o braço direito de Elói, deixando-o paralisado. Depois desapareceu. Só, então, Miguel, branco de terror, saiu do seu esconderijo.

- Se ela voltar, tens que me ajudar – disse Elói, indignado com o amigo.

Miguel respondeu que o melhor era se afastarem daquele lugar. Elói, entretanto, insistiu em ficar.

No dia seguinte nada aconteceu. Mas com o cair da noite, novamente apareceu a sombra negra sobre a mesa pedindo comida com aquela voz espantosa.

- Se queres comer, vai cozinhar! – respondeu Elói mais uma vez.

E de novo travaram uma luta, enquanto Miguel se escondia debaixo da cama. Com o braço esquerdo, Elói dava punhalada atrás de punhalada na assombração. Mas era inútil, não conseguia vencê-la.

- Compadre, me ajuda! – gritava Elói a Miguel.

Mas o covarde não ousava nem mesmo pôr o nariz fora do esconderijo.

Quando deu meia-noite, a assombração lançou-se contra Elói, paralisando-lhe o braço esquerdo e, em seguida, desapareceu.

Miguel suplicava que abandonassem o palácio, mas Elói estava disposto a vencer a assombração ou lutar até morrer.

Passou o dia seguinte inteirinho treinando para lutar a pontapés. Na hora de sempre, apareceu a sombra negra, que agora ameaçava devorar os dois, caso não lhe dessem de comer. E desta vez, antes de desaparecer, paralisou a perna direita de Elói.

Na quarta noite, a luta foi atroz, dada a desigualdade de condições, e Elói acabou ficando paralisado.

Quando a assombração se foi, Miguel se arrependeu da sua covardia e decidiu sair em busca de ajuda. Cavalgou três dias e três noites, sentindo que a sombra negra o perseguia:

- Espera por mim! Espera por mim! – parecia-lhe ouvir alguém gritar detrás dele.

E logo depois:

- Tens a sorte de ter essa mula preta, mas mesmo assim, não me escaparás, não me escaparás!

Miguel não se deteve até chegar ao seu pago. Foi diretamente à igreja e narrou a sua aventura ao padre. Imediatamente, formou-se um grupo de vários gaúchos que, guiados por Miguel, saíram em direção ao palácio levando também o padre.

Lá chegando, esperaram anoitecer. Na hora de costume, surgiu sobre a mesa a sombra negra, de voz retumbante, dizendo:

- Dêem-me de comer!

Os gaúchos rodearam a assombração, sentindo um arrepio gelado percorrer-lhes as espinhas, e o padre aproximou-se dela. Os homens mal conseguiam respirar. Ele lhe atirou água benta e a sombra se desfez. Uma densa coluna de fumaça branca começou, então, a se elevar. Disse o padre que essa era alma penada que aparecia como sombra negra, que agora, finalmente, subia ao céu para repousar na graça de Deus. E Elói, o gaúcho valente, voltou a se movimentar como antes.

Eu não vi tudo isso, mas dizem que é verdade.

Conto 6: CUADRA, Pablo Antonio. O barco negro – Nicarágua. In: *Contos de Assombração*: Co-edição Latino –americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

O barco negro

Contam que há muito, mas muito tempo atrás, uma lancha estava cruzando de Granada a São Carlos e, quando contornava a ilha Redonda, recebeu sinais de socorro feitos com um lençol. Então dirigiu-se para lá.

Ao desembarcarem, os tripulantes ouviram apenas lamentos de dor. As duas famílias que viviam na ilha, desde os velhos até as crianças, estavam morrendo envenenadas. Haviam comido uma rês que morrera da picada de uma cobra venenosa.

- Levem-nos para Granada, pelo amor de Deus! – suplicaram.
- E quem paga a viagem? – perguntou o capitão.
- Não temos nem um centavo – responderam os envenenados -, mas pagamos com lenha, com bananas.
- E quem vai cortar a lenha? Quem vai colher as bananas? – indagaram os marinheiros.
- Estou levando uma vara de porcos a Los Chiles e, se não ficar atento, os animais poderão morrer sufocados – lembrou o capitão.
- Mas nós somos gente – argumentaram os morimbundos.
- Nós também – replicaram os barqueiros -, e ganhamos a vida com isso.
- Mas, meu Deus! – gritou então o mais velho morador da ilha. – Não vêm que se nos deixarem aqui, nos entregarão à morte?
- Lamento, mas temos compromissos – ponderou o capitão. E voltou ao barco com os marinheiros, sem sentir a menor pena daquela gente, nem mesmo vendo como os coitados se contorciam.

E lá ficaram eles. Mas uma velhinha levantou-se imediatamente do catre e, gritando o mais que pôde, lançou-lhes uma maldição:

- Feche-se o lago para eles, assim como nos fecharam o seu coração!

A lancha partiu, afastou-se pelas altas águas do lago a caminho de São Carlos e, desde então, se perdeu. Assim contam. Nunca mais avistaram terra. Não podem ver as montanhas nem as estrelas. Há anos, dizem, séculos que estão perdidos. O barco já está negro, as velas podres e o cordame arreventado.

Muita gente do lago os tem visto. Topam nas altas águas com o barco negro, e os marinheiros, barbudos e esfarrapados, gritam:

- Onde fica São Jorge?
- Onde fica Granada?

... Mas o vento os leva e não conseguem avistar terra. Foram amaldiçoados.

APÊNDICE C - Roteiros de aula (instrução implícita)

Conto 1: TORRE, Jorge Renan de la. Maria Angula – Equador. In: *Contos de Assombração*: Co-edição Latino –americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 1

Material – cópias do texto
- folhas pautadas
Retroprojektor
Lâmina com uma figura de assombração

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: contos de assombração

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra uma figura de assombração (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem uma figura como esta? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos.

- Vocês conhecem contos de assombração? Quais?

A pesquisadora anota os nomes dos contos ou histórias citados. Se os alunos citarem filmes ou outras categorias que apresentem histórias de assombração, ela anota no quadro, separando por categorias.

A pesquisadora pergunta se os alunos conhecem histórias de assombração de outras regiões ou de outros países.

Após a explosão geral de idéias, a professora explora um pouco o vocabulário do texto, a fim de dirimir eventuais dúvidas sobre o significado de algumas palavras:

- Tem uma história de assombração que se passa em **Cayambe**, que é uma província de Pichincha no Equador (levar o mapa do Equador e situá-lo na América Latina). Esta história

envolve comidas feitas com **miúdos, toicinho, colorau, bucho**. Vocês sabem o que são esses ingredientes?

Algumas palavras que aparecem na história talvez vocês não conheçam. Vocês sabem o que é: **semblante, retumbante, fosforescente, descarnada, paradeiro...**

Miúdos: pequenas vísceras de animais (moela, fígado, etc.);

Toicinho: gordura de porco, subjacente à pele, com o respectivo couro;

Colorau: condimento/tempero de cor vermelha que serve para dar cor aos alimentos.

Bucho: estômago do homem;

Semblante: fisionomia, rosto;

Retumbante: barulhento;

Fosforescente: brilhante;

Descarnada: separar a carne dos ossos, ossuda;

Paradeiro: ponto em que alguém está;

Enfezando: irritando;

Finado: defunto;

Tumba: sepultura;

Ímpetos: impulso;

Macabra: relativo à morte;

Zumbir: fazer ruído;

Ranger: produzir ruído;

Esplendor: brilho intenso;

Esubalgado: muito aberto;

Ventre: barriga.

Após a exploração do vocabulário, a pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre histórias de assombração, vamos ler um conto de assombração que vem do Equador.

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

1- Quem era Maria Angula?

2 – Como ela se comportava antes e depois do casamento?

3 – Como ela resolveu seu problema culinário?

4 – Como ela tratava dona Mercedes?

5 – O que vocês acham que aconteceu com Maria Angula?

6 – Esse conto pode nos ensinar alguma coisa sobre a vida? Dêem exemplos.

4 PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que escrevam um conto de assombração.

Conto 2: JUNQUEIRA, Sônia. Caipora, o Pai-do-Mato – Brasil. In: *Contos de Assombração*: Co-edição Latino –americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 2

Material – cópias do texto

- folhas pautadas

Retroprojektor

Lâmina com uma figura de uma floresta

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: contos de assombração que se passam na floresta

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra uma figura de uma floresta (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem uma figura como esta? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos. Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora pergunta:

- Vocês conhecem contos de assombração que se passam em florestas? Quais?

A pesquisadora anota no quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens, estabelecendo relações entre as histórias brasileiras.

Exemplos de personagens que devem aparecer: Curupira, Saci Pererê, etc. A professora deve pesquisar sobre a origem desses personagens e seus autores, pois o Saci, o Caipora e o Curupira têm origens em diferentes histórias e tradições, que devem ser pesquisadas para fazer alguns comentários interessantes depois que os alunos citarem os diferentes nomes e histórias.

Caipora

Histórico: A lenda da Caipora é bastante evidenciada em todo o Brasil, está presente desde os Indígenas, é deles que surgiu este mito. Segundo muitas tribos, principalmente as do Tronco Lingüístico Tupi-Guarani, a Caipora era um Deus que possuía como função e dom o Controle e Guarda das Florestas, e tudo que existia nela. Com o contato com outras civilizações não - indígenas, esta divindade foi bastante modificada quanto a sua interpretação, passando a ser vista como uma criatura maligna.

Com o passar dos tempos muitas pessoas ainda continuam a relatar sua aparição, isto se dá na maioria das vezes com pessoas no interior de matas, o local onde a caipora habita.

Características: As características variam, segundo as pessoas que já viram a Caipora, a impressão que se tem dela pode variar dependendo se a Caipora quer perturbar ou ajudar a pessoa:

1. Muitas pessoas afirmam que a Caipora é um menino moreno, parecido com um indiozinho, olhos e cabelos vermelhos, possui os pés virados para trás. Outras pessoas dizem que ele parece com um indiozinho possui uma lança, um cachimbo, já outras pessoas o descreve igual aos modelos anteriores mais apenas um olho.
2. A Caipora tem o poder de ressuscitar qualquer animal morto sem sua permissão, para isso apenas fala para que o bicho ressuscite.
3. Por ser muito veloz as vezes as pessoas apenas vê o Caipora em alta velocidade, assemelhando - se a uma rajada de vento no mato.
4. Para entrar numa mata com permissão da Caipora, a pessoa deve levar sempre uma oferenda para ela, como um Pedaco de Fumo-de-Rolo, um Cachimbo



Curupira



Segundo a Lenda o Curupira é um Deus muito parecido com a caipora, com funções e domínios idênticos, ou seja as matas. O que difere é que o Curupira sempre se apresenta montado no seu Caititu (Porco selvagem), possui uma lança, arco e flechas, não possui os pés voltados para trás, utiliza para ressuscitar os bichos mortos sem seu consentimento sua lança, seu arco, ordem verbal e através do contato



Vote neste site

Vote Aqui

Saci Pererê



O mito do Saci é um dos mais difundidos no Brasil, segundo muitos autores, o Saci seria uma Divindade de origem Indígena (dos primeiros índios a manterem contato com os Portugueses, portanto do Tronco Lingüístico Tupi-Guarani), na função desta divindade era o controle, sabedoria e manuseios de tudo que estava relacionado as plantas Medicinais, como Guardião das sabedorias e técnicas de preparo e uso de chás, concentrados e outros medicamentos feitos a partir de plantas.

Como suas qualidades eram as da Farmacopéia , também era atribuída a ele o domínio das matas onde guardava estas ervas sagradas, e costumava confundir as pessoas que não pediam a ele a autorização para a coleta destas ervas.

CARACTERÍSTICAS:

1. Não se tem muito conhecimento sobre a origem da atual aparência do Saci, sabe-se que é representado como sendo um negrinho de uma perna só ,com uma carapuça vermelha, que fuma um cachimbo .
2. Seu principal divertimento é atrapalhar as pessoas para se perderem.
3. A maneira para espantar o Saci é chamando-o pelo seu nome.

Brasilolclore

A pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre contos de assombração na floresta, vamos ler um conto de assombração que vem das florestas do Brasil.

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

- 1) Compadre Tonho e compadre Chico eram lenhadores. Como eles encaravam e praticavam a profissão?
- 2) Por que compadre Tonho foi favorecido pelo Caipora e compadre Chico não?
- 3) Na história, o Caipora tem uma missão. Qual é sua missão e como ele a cumpre?
- 4) Por que compadre Chico achou que também podia ser favorecido com o carvão especial?
- 5) Por que ele não foi favorecido?
- 6) Compadre Chico foi castigado por suas atitudes. Você acha que ele mereceu o final que teve? Por quê?

4 PRODUÇÃO INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que escrevam um conto de assombração que tenha como personagem de assombração o Saci Pererê.

Conto 3: ARANGO, Luis Alfredo. As lágrimas do Sombreiro – Guatemala. In: *Contos de Assombração*: Co-edição latino-americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 3

Material – cópias do texto
- folhas pautadas

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: amor

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra um coração partido (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem uma figura como esta? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos. Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora pergunta:

- Vocês conhecem contos de assombração que tratam de amor? Quais?

A pesquisadora anota o quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens.

Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora explora um pouco o vocabulário do texto, a fim de dirimir eventuais dúvidas sobre o significado de algumas palavras:

- Tem uma história de assombração de amor em que um personagem usa um chapéu que se chama **sombreiro**. Vocês sabem o que é um sombrero? (A pesquisadora espera pelas respostas dos alunos e, depois, juntando as contribuições que eles oferecerem, explica que sombrero é um chapéu, especialmente de abas largas, usado principalmente em climas quentes como no México, Espanha e América do Sul e mostra em lâmina um exemplo). Nesta história, a personagem principal vende **tortilhas de milho**. Vocês sabem o que são tortilhas de milho? (A professora espera pelas respostas dos alunos e depois explica: é um pão sem fermento, à base de farinha de milho, que constitui um complemento essencial na alimentação, tanto na Guatemala como em países centro e sul-americanos e no México e mostra em lâmina).



Sombreiro



Tortilha de milho

Após a exploração do vocabulário, a pesquisadora convida:

- Agora que a gente já conversou sobre contos de assombração que tratam de amor, vamos ler um conto de assombração que trata de amor e que vem da Guatemala.

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

- 1) Como era Celina?
- 2) O que encantou Celina e a enfeitiçou?
- 3) Quem era o Sombreiro?
- 4) Como o povo percebia a presença do Sombreiro?
- 5) O encantamento através da música do Sombreiro trouxe malefícios para Celina. Quais?
- 6) Por que sua mãe ficou preocupada e o que fez?
- 7) Por que o povo acreditava que a igreja podia salvar Celina?
- 8) Celina morreu de tristeza. O que a tristeza pode causar em uma pessoa de forma a levá-la à morte?
- 9) Que papel você acha que o Sombreiro teve na vida de Celina? Por quê?

4 PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora pede aos alunos para criarem um conto de assombração que tenha o tema do amor.

Conto 4: NOLASCO, Silva. Abad Alfau e a caveira – República Dominicana. In: *Contos de Assombração: Co-edição Latino –americana*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 4

Material – cópias do texto
- folhas pautadas

Retroprojektor

Lâmina com uma figura de uma caveira

Mapa bem grande das três Américas

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: histórias de caveiras

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra uma caveira (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem uma figura como esta? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos. Após a explosão geral de idéias, é a hora do trabalho com o léxico com o qual eles vão se deparar, em questões criativas. Palavras que devem ser exploradas com eles: **chanfrada, nicho, outrora, lápide, rústica, toque do Ângelus** (explicar o que significa o Ângelus antigamente, e como isso ainda é importante em algumas localidades do interior da AL católica), **transeunte, castanholas, meneios, remelexos, guinchos, pranchadas**.

- **parede chanfrada:** recortada em ângulo;
- **nicho:** cavidade na parede ou muro para colocar estátua, imagem;
- **outrora:** em outro tempo, antigamente;
- **lápide:** pedra com qualquer inscrição comemorativa, laje tumular;
- **rústica:** simples; móveis e utensílios feitos por camponeses;
- **toque do Ângelus:** (= toque das Ave-Marias). Momento de oração popular a Nossa Senhora atribuída ao franciscano Bento d'Arezzo, contemporâneo de S. Francisco de Assis. Quando S. Francisco visitou a Terra Santa, ficou muito impressionado com a oração dos muçulmanos cinco vezes por dia ao apelo do muezim feito do minarete da mesquita. De regresso a Itália, escreveu uma carta aos “chefes dos povos” a pedir-lhes que um pregoeiro ao fim de cada dia convidasse o povo cristão ao louvor de Deus. É possível que esta carta tenha inspirado a recitação do Angelus uns dez anos depois, inicialmente apenas uma vez por dia, ao entardecer. Tal prática teve a

bênção do papa Calisto II (1456) e generalizou-se, sobretudo depois do papa Sisto IV a prescrever para conseguir a vitória cristã contra os turcos. S. Pedro Canísio fomentou-a, e ela passou a dizer-se três vezes por dia, de manhã, ao meio-dia e à tarde, ao toque dos sinos. Mais tarde acrescentou-se-lhe por três vezes a doxologia à SS. Trindade (pelo que também se chamou a este toque o das Trindades). O Angelus consiste na reza de três Ave-Marias introduzidas por versículos alusivos ao mistério da Encarnação e terminando com uma oração. Os versículos são: «O Anjo do Senhor anunciou Maria. E ela concebeu do Espírito Santo», «Eis a serva do Senhor. Faça-se em mim segundo a vossa palavra», «E o Verbo divino incarnou. E habitou entre nós», seguindo-se uma oração introduzida pelo versículo «Rogai por nós, santa Mãe de Deus. Para que sejamos dignos das promessas de Cristo» e três vezes o «Glória ao Pai...». No tempo pascal, o Angelus é substituído pela antífona Regina Coeli (cf. DPPL 195-196). É costume dos últimos papas, aos domingos, pelo meio-dia, rezar o Angelus com a multidão reunida na praça de S. Pedro. Isso ainda é importante em algumas localidades do interior da AL católica

- **transeunte:** pessoa que passa, que anda;
- **castanholas:** instrumento de percussão – duas peças de madeira ou de marfim que ligadas entre si e aos dedos ou pulsos do tocador, por um cordel, se entrechocam;
- **meneios:** movimento do corpo ou parte dele;
- **remelexos:** rebolado
- **guinchos:** som agudo e inarticulado emitido pelo homem e por alguns animais;
- **pranchadas:** pancadas com toda a largura da prancha (no caso da história, da espada).

Após, a pesquisadora pergunta aos alunos:

- Vocês conhecem contos de assombração com caveiras? Quais?

| A pesquisadora anota o quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens

A pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre contos de assombração que têm caveiras na suas histórias, vamos ler um conto de assombração que vem da República Dominicana. Vocês sabem onde fica a República Dominicana? Pede aos alunos para ajudarem-na a localizar a República Dominicana no grande mapa pendurado na parede.

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

- 1) A caveira no alto da parede da igreja do convento de São Domingos passou anos sem ser notada. O que aconteceu para ela tornar-se o centro da atenção e apavorar os transeuntes?
- 2) Como o povo resolveu a questão?

- 3) Por que Abad Alfau, subtenente do batalhão que guarnecia a praça de São Domingos, ficou contrariado com a fuga de dois guardas do local onde estava a caveira?
- 4) Qual foi a reação do subtenente ao descobrir que o que assustava o povo e os guardas era apenas um rato?
- 5) Você acredita em assombração? Por quê?

4 PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que inventem um conto de assombração em que a personagem principal seja um gato.

Conto 5: GARRIDO, Nelly. A sombra negra e o gaúcho valente – Argentina. In: *Contos de Assombração: Co-edição Latino –americana*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 5

Material – cópias do texto

- folhas pautadas

Retroprojektor

| Lâmina com uma figura de almas penadas.

Mapa das três Américas

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: alma penada

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra almas penadas (em lâmina)



e pergunta:

- O que vem à mente de vocês quando vêem figuras como estas? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos. Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora trabalha com a exploração do vocabulário do conto. Vocês sabem o que é um gaúcho? (A pesquisadora espera pelas respostas, anota-as no quadro, pois provavelmente vão fazer menção ao gaúcho brasileiro, do RS). Então, indaga: Mas vocês sabiam que o gaúcho típico é originário da Argentina? E explica aos alunos sobre os ‘gauchos

argentinos. Depois, se quiser, pode falar um pouco sobre como os gaúchos da Argentina, da região dos pampas argentinos, invadiam o RS, etc., na época da colonização do interior do RS, e acabaram por habitarem também os nossos pagos e gerar tipos semelhantes aos gaúchos argentinos. A pesquisadora mostra figuras do gaúcho brasileiro e do gaúcho argentino:



Gaúcho argentino



Gaúcho brasileiro.

Vocabulário:

- **Gaúcho:** o gaúcho típico é da Argentina, que invadiu o RS; é um tipo especial de homem da região do Prata, que vive no campo, em geral é boiadeiro, possui hábitos muito característicos, uma linguagem bem marcada e é famoso por suas sólidas qualidades morais e sua valentia;
- **Paisagem dos Pampas:** grande planície coberta de vegetação rasteira, na região meridional da América do Sul;
- **Pastio:** lugar onde o gado pasta;
- **Pago:** rincão, querência; no sul é o lugar natal e/ou onde se reside;
- **Açude:** lago formado por represamento de água;
- **Divisaram:** avistaram;
- **Esquivar-se:** fugir;
- **Se deteve:** parou;
- **Sobretudo:** principalmente;
- **Boquiabertos:** muito admirados;
- **Imperativa:** que ordena;
- **Destreza:** agilidade; habilidade;
- **Atroz:** sem piedade; desumana.

Depois da exploração do vocabulário a pesquisadora pergunta:

- Vocês conhecem contos de assombração com almas penadas? Quais?

A pesquisadora anota no quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens.

A pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre almas penadas, vamos ler um conto de assombração que vem da Argentina. Vamos localizar a Argentina no mapa? Vocês podem me ajudar?

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

- 1) O que uniu Miguel e Elói?
- 2) O que eles buscavam?
- 3) Onde eles foram parar? Como era o lugar? O que eles encontraram lá/
- 4) O que provocou o impasse entre a sombra negra e Elói?
- 5) Qual era a atitude de Miguel durante os embates entre a sombra negra e Elói?
- 6) Qual foi a decisão de Miguel ao ver seu amigo paralisado?
- 7) Como a sombra negra foi vencida?
- 8) Você acha que a água benta contém poderes especiais? Por quê?

4 PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que escrevam um conto de assombração a partir das seguintes informações:

Situação inicial: dois turistas têm que dormir em um castelo abandonado no meio de uma viagem por causa de uma forte chuva.

Conflitos: - barulhos de gritos no meio da noite e a falta de luz não permitem que os dois durmam, pois estão apavorados;
- um deles some e o que fica não sabe como agir.

Conto 6: CUADRA, Pablo Antonio. O barco negro – Nicarágua. In: *Contos de Assombração*: Co-edição Latino –americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 6

Material – cópias do texto
- folhas pautadas

Retroprojektor

Lâmina com uma figura de um barco fantasma.

Mapa com as três Américas

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: barco fantasma

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra um barco fantasma (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem um barco como este? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos.

Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora pergunta: Vocês conhecem as seguintes palavras? E, anota no quadro as palavras:

rês – qualquer quadrúpede criado e abatido para a alimentação humana;

vaca de porcos – manada, rebanho de porcos;

replicaram - dizer em resposta ao que disse outrem;

catre- leito (cama) tosca e pobre;

cordame –conjunto de cabos que aparelham um navio; conjunto de cordas.

Vai preenchendo, ao lado de cada palavra, com as definições, à medida que os alunos vão respondendo. A pesquisadora faz o máximo possível para que os alunos participarem, tentando definir as palavras.

Após, a pesquisadora pergunta:

- Vocês conhecem contos de assombração com barcos? Quais?

A pesquisadora anota o quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens.

A pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre barcos, vamos ler um conto de assombração sobre um barco fantasma que vem da Nicarágua. Vamos localizar a Nicarágua no quadro? E as localidades de Granada, São Carlos, Los Chiles?

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

- 1) Qual foi a situação encontrada pelos tripulantes da lancha ao chegarem na ilha?
- 2) Qual era a condição para eles ajudarem as pessoas da ilha?
- 3) Qual foi a decisão do capitão? Por quê?
- 4) Dizem que a lancha se perdeu para sempre. Por quê?
- 5) Você acredita em maldição? Por quê?

4 PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que inventem um conto de assombração que envolva uma maldição.

APÊNDICE D - Roteiros de aula (atividades com interação entre instrução implícita e explícita)

ROTEIROS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Conto 1: TORRE, Jorge Renan de la. Maria Angula – Equador. In: *Contos de Assombração*: Co-edição Latino –americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 1 – O que é um conto de assombração?

Material – cópias do texto
- folhas pautadas
Retroprojektor
Lâmina com uma figura de assombração

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: contos de assombração

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra uma figura de assombração (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem uma figura como esta? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos.

- Vocês conhecem histórias de assombração? São contos? Vocês sabem o que é um conto?

A pesquisadora explica oralmente o que é um conto e que eles vão trabalhar com contos de assombração, estudando suas características. Então, pergunta:

- Vocês conhecem contos de assombração? Quais?

A pesquisadora anota os nomes dos contos ou histórias citados. Se os alunos citarem filmes ou outras categorias que apresentem histórias de assombração, ela anota no quadro, separando por categorias.

A pesquisadora pergunta se os alunos conhecem contos de assombração de outras regiões ou de outros países.

Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora explora um pouco o vocabulário do texto, a fim de dirimir eventuais dúvidas sobre o significado de algumas palavras:

- Tem um conto de assombração que se passa em **Cayambe**, que é uma província de Pichincha no Equador (levar o mapa do Equador e situá-lo na América Latina). Esta história envolve comidas feitas com **miúdos, toicinho, colorau, bucho**. Vocês sabem o que são esses ingredientes?

Algumas palavras que aparecem na história talvez vocês não conheçam. Vocês sabem o que é: **semblante, retumbante, fosforescente, descarnada, paradeiro...**

Miúdos: pequenas vísceras de animais (moela, fígado, etc.);

Toicinho: gordura de porco, subjacente à pele, com o respectivo couro;

Colorau: condimento/tempero de cor vermelha que serve para dar cor aos alimentos.

Bucho: estômago do homem;

Semblante: fisionomia, rosto;

Retumbante: barulhento;

Fosforescente: brilhante;

Descarnada: separar a carne dos ossos, ossuda;

Paradeiro: ponto em que alguém está;

Enfezando: irritando;

Finado: defunto;

Tumba: sepultura;

Ímpetos: impulso;

Macabra: relativo à morte;

Zumbir: fazer ruído;

Ranger: produzir ruído;

Esplendor: brilho intenso;

Esubalgado: muito aberto;

Ventre: barriga.

Após a exploração do vocabulário, a pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre contos de assombração, vamos ler um conto de assombração que vem do Equador.

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

1- Quem era Maria Angula?

2 – Como ela se comportava antes e depois do casamento?

- 3 – Como ela resolveu seu problema culinário?
- 4 – Como ela tratava Dona Mercedes?
- 5 – Qual foi a reação de Dona Mercedes/
- 6- O que vocês acham que aconteceu com Maria Angula?
- 7- Esse conto pode nos ensinar alguma coisa sobre a vida? Dêem exemplos.

4 EXPLORAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO (20 minutos)

A pesquisadora pergunta aos alunos:

- 1- Quantos personagens este conto apresenta?
- 2- Como eles são? Há muitas descrições sobre cada um deles?
- 3- Onde a história se passa?
- 4- O tempo de duração da história é longo?
- 5- Como a história inicia?
- 6- O que acontece após o casamento de Maria Angula? Isto é um problema?
- 7- Qual a solução que Maria Angula encontra?
- 8- Qual o conflito que surge?
- 9- Como este conflito é resolvido?
- 10- Mas aí, surge outro problema?
- 11- O que ela faz então?
- 12- O que acontece com Maria Ângula?
- 13- Há alguma lição de moral nesta história?

Conforme os alunos vão respondendo, a pesquisadora vai anotando no quadro, em forma de tabela, as respostas, de forma a explicitar as características do conto:

Conto de Assombração			
Personagens			
Lugar em que a história passa			
Tempo em que se passa a história			
Há diálogos?			
Problema inicial pelo qual a personagem principal passa			
Solução encontrada			
Conflito principal			
Solução encontrada			
Novo conflito			
Solução			
Desfecho			
Elemento misterioso / assustador			
Moral?			

Conforme a pesquisadora vai anotando, ela vai chamando a atenção para essas características do conto de assombração, salientando a importância de compreender a sua composição para poder exercitar a sua escrita.

5 ELABORAÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que escrevam um conto de assombração.

Conto 2: JUNQUEIRA, Sônia. Caipora, o Pai-do-Mato – Brasil. In: *Contos de Assombração*: Co-edição Latino –americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 2 – Escrevendo um conto de assombração.

Material – cópias do texto

- folhas pautadas

Retroprojektor

Lâmina com uma figura de uma floresta

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: contos de assombração que se passam na floresta

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra uma figura de uma floresta (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem uma figura como esta? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos. Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora pergunta:

- Vocês conhecem contos de assombração que se passam em florestas? Quais?

A pesquisadora anota no quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens, estabelecendo relações entre as histórias brasileiras.

Exemplos de personagens que devem aparecer: Curupira, Saci Pererê, etc. A pesquisadora deve pesquisar sobre a origem desses personagens e seus autores, pois o Saci, o Caipora e o Curupira têm origens em diferentes histórias e tradições, que devem ser pesquisadas para fazer alguns comentários interessantes depois que os alunos citarem os diferentes nomes e histórias.

Caipora

Histórico: A lenda da Caipora é bastante evidenciada em todo o Brasil, está presente desde os Indígenas, é deles que surgiu este mito. Segundo muitas tribos, principalmente as do Tronco Lingüístico Tupi-Guarani, a Caipora era um Deus que possuía como função e dom o Controle e Guarda das Florestas, e tudo que existia nela. Com o contato com outras civilizações não - indígenas, esta divindade foi bastante modificada quanto a sua interpretação, passando a ser vista como uma criatura maligna.

Com o passar dos tempos muitas pessoas ainda continuam a relatar sua aparição, isto se dá na maioria das vezes com pessoas no interior de matas, o local onde a caipora habita.

Características: As características variam, segundo as pessoas que já viram a Caipora, a impressão que se tem dela pode variar dependendo se a Caipora quer perturbar ou ajudar a pessoa:

1. Muitas pessoas afirmam que a Caipora é um menino moreno, parecido com um indiozinho, olhos e cabelos vermelhos, possui os pés virados para trás. Outras pessoas dizem que ele parece com um indiozinho possui uma lança, um cachimbo, já outras pessoas o descreve igual aos modelos anteriores mais apenas um olho.
2. A Caipora tem o poder de ressuscitar qualquer animal morto sem sua permissão, para isso apenas fala para que o bicho ressuscite.
3. Por ser muito veloz as vezes as pessoas apenas vê o Caipora em alta velocidade, assemelhando - se a uma rajada de vento no mato.
4. Para entrar numa mata com permissão da Caipora, a pessoa deve levar sempre uma oferenda para ela, como um Pedaco de Fumo-de-Rolo, um Cachimbo



Curupira



Segundo a Lenda o Curupira é um Deus muito parecido com a caipora, com funções e domínios idênticos, ou seja as matas. O que difere é que o Curupira sempre se apresenta montado no seu Caititu (Porco selvagem), possui uma lança, arco e flechas, não possui os pés voltados para trás, utiliza para ressuscitar os bichos mortos sem seu consentimento sua lança, seu arco, ordem verbal e através do contato



Vote neste site

Vote Aqui

Saci Pererê



O mito do Saci é um dos mais difundidos no Brasil, segundo muitos autores, o Saci seria uma Divindade de origem Indígena (dos primeiros índios a manterem contato com os Portugueses, portanto do Tronco Lingüístico Tupi-Guarani), na função desta divindade era o controle, sabedoria e manuseios de tudo que estava relacionado as plantas Medicinais, como Guardiã das sabedorias e técnicas de preparo e uso de chás, concentrados e outros medicamentos feitos a partir de plantas.

Como suas qualidades eram as da Farmacopéia , também era atribuída a ele o domínio das matas onde guardava estas ervas sagradas, e costumava confundir as pessoas que não pediam a ele a autorização para a coleta destas ervas.

CARACTERÍSTICAS:

1. Não se tem muito conhecimento sobre a origem da atual aparência do Saci, sabe-se que é representado como sendo um negrinho de uma perna só ,com uma carapuça vermelha, que fuma um cachimbo .
2. Seu principal divertimento é atrapalhar as pessoas para se perderem.
3. A maneira para espantar o Saci é chamando-o pelo seu nome.

Brasilolclore

Então, a pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre contos de assombração na floresta, vamos ler um conto de assombração que vem das florestas do Brasil.

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

- 7) Compadre Tonho e compadre Chico eram lenhadores. Como eles encaravam e praticavam a profissão?
- 8) Por que compadre Tonho foi favorecido pelo Caipora e compadre Chico não?
- 9) Na história, o Caipora tem uma missão. Qual é sua missão e como ele a cumpre?
- 10) Por que compadre Chico achou que também podia ser favorecido com o carvão especial?
- 11) Por que ele não foi favorecido?

12) Compadre Chico foi castigado por suas atitudes. Você acha que ele mereceu o final que teve? Por quê?

4 EXPLORAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO (20 minutos)

A pesquisadora entrega aos alunos uma tabela de características do conto de assombração para eles, em dupla, completarem sobre o conto lido. Depois disso, os alunos apresentam suas tabelas para os outros alunos e discutem a respeito no grande grupo.

Conto de Assombração	
Personagens	
Lugar em que a história passa	
Tempo em que se passa a história	
Há diálogos?	
Problema inicial pelo qual a personagem principal passa	
Solução encontrada	
Conflito principal	
Solução encontrada	
Novo conflito	
Solução	
Desfecho	
Elemento misterioso / assustador	
Moral?	

5 ELABORAÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que escrevam um conto de assombração que tenha como personagem de assombração o Saci Pererê. Mas antes de escrever o conto, eles devem fazer um planejamento (uma tabela de características do conto de assombração, com os dados que servirão de base para a história).

Conto 3: ARANGO, Luis Alfredo. As lágrimas do Sombreiro – Guatemala. In: *Contos de Assombração*: Co-edição latino-americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 3 – Vários temas podem ser trabalhados em um conto de assombração

Material – cópias do texto
- folhas pautadas

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: amor

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra um coração partido e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem uma figura como esta? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos. Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora pergunta:

- Vocês conhecem contos de assombração que tratam de amor? Quais?

A pesquisadora anota no quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens.

2 LEITURA (15 minutos)

A pesquisadora diz que trouxe um conto de assombração de amor. Ela explora um pouco o vocabulário do texto, a fim de dirimir eventuais dúvidas sobre o significado de algumas palavras:

- Tem um conto de assombração de amor em que um personagem usa um chapéu que se chama **sombreiro**. Vocês sabem o que é um sombrero? (A pesquisadora espera pelas respostas dos alunos e, depois, juntando as contribuições que eles oferecerem, explica que sombrero é um chapéu, especialmente de abas largas, usado principalmente em climas quentes como no México, Espanha e América do Sul. Depois, ela mostra uma figura do sombrero.). Neste conto, a personagem principal vende **tortilhas de milho**. Vocês sabem o que são tortilhas de milho? (A pesquisadora espera pelas respostas dos alunos e depois explica: é um pão sem fermento, à base de farinha de milho, que constitui um complemento essencial na alimentação, tanto na Guatemala como em países centro e sul-americanos e no México. Ela mostra uma figura de tortilha de milho).



Sombreiro



Tortilha de milho

Após a exploração do vocabulário, a pesquisadora convida:

- Agora vamos ler este conto de assombração que trata de amor e que vem da Guatemala.

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

- 1) Como era Celina?
- 2) O que encantou Celina e a enfeitiçou?
- 3) Quem era o Sombreiro?
- 4) Como o povo percebia a presença do Sombreiro?
- 5) O encantamento através da música do Sombreiro trouxe malefícios para Celina. Quais?
- 6) Por que sua mãe ficou preocupada e o que fez?
- 7) Por que o povo acreditava que a igreja podia salvar Celina?
- 8) Celina morreu de tristeza. O que a tristeza pode causar em uma pessoa de forma a levá-la à morte?
- 9) Que papel você acha que o Sombreiro teve na vida de Celina? Por quê?

4 EXPLORAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO (20 minutos)

A pesquisadora sugere que os alunos pensem em um conto de assombração que envolva o tema do amor. A professora escreve no quadro a tabela com as características de contos de assombração e pede aos alunos para ajudarem a compor um esquema de um conto de assombração a ser escrito nesta temática.

5 PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

Após a pesquisadora pede aos alunos para criarem um conto de assombração com base nas características sugeridas.

Conto 4: NOLASCO, Silva. Abad Alfau e a caveira – República Dominicana. In: *Contos de Assombração: Co-edição Latino –americana*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 4 – Identificando as características do conto de assombração

Material – cópias do texto
- folhas pautadas

Retroprojeter

Lâmina com uma figura de uma caveira

Mapa bem grande das três Américas

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 MINUTOS)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: histórias de caveiras

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra uma caveira (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem uma figura como esta? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos. Após a explosão geral de idéias, é a hora do trabalho com o léxico com o qual eles vão se deparar:

- **parede chanfrada:** recortada em ângulo;
- **nicho:** cavidade na parede ou muro para colocar estátua, imagem;
- **outrora:** em outro tempo, antigamente;
- **lápide:** pedra com qualquer inscrição comemorativa, laje tumular;
- **rústica:** simples; móveis e utensílios feitos por camponeses;
- **toque do Ângelus:** (= toque das Ave-Marias). Momento de oração popular a Nossa Senhora atribuída ao franciscano Bento d'Arezzo, contemporâneo de S. Francisco de Assis. Quando S. Francisco visitou a Terra Santa, ficou muito impressionado com a oração dos muçulmanos cinco vezes por dia ao apelo do muezim feito do minarete da mesquita. De regresso a Itália, escreveu uma carta aos “chefes dos povos” a pedir-lhes que um pregoeiro ao fim de cada dia convidasse o povo cristão ao louvor de Deus. É possível que esta carta tenha inspirado a recitação do Angelus uns dez anos depois, inicialmente apenas uma vez por dia, ao entardecer. Tal prática teve a bênção do papa Calisto II (1456) e generalizou-se, sobretudo depois do papa Sisto IV a prescrever para conseguir a vitória cristã contra os turcos. S. Pedro Canísio fomentou-a, e ela passou a dizer-se três vezes por dia, de manhã, ao meio-dia e à tarde, ao toque dos sinos. Mais tarde acrescentou-se-lhe por três vezes a doxologia à

SS. Trindade (pelo que também se chamou a este toque o das Trindades). O Angelus consiste na reza de três Ave-Marias introduzidas por versículos alusivos ao mistério da Encarnação e terminando com uma oração. Os versículos são: «O Anjo do Senhor anunciou Maria. E ela concebeu do Espírito Santo», «Eis a serva do Senhor. Faça-se em mim segundo a vossa palavra», «E o Verbo divino encarnou. E habitou entre nós», seguindo-se uma oração introduzida pelo versículo «Rogai por nós, santa Mãe de Deus. Para que sejamos dignos das promessas de Cristo» e três vezes o «Glória ao Pai...». No tempo pascal, o Angelus é substituído pela antífona Regina Coeli (cf. DPPL 195-196). É costume dos últimos papas, aos domingos, pelo meio-dia, rezar o Angelus com a multidão reunida na praça de S. Pedro. Isso ainda é importante em algumas localidades do interior da AL católica

- **transeunte:** pessoa que passa, que anda;
- **castanholas:** instrumento de percussão – duas peças de madeira ou de marfim que ligadas entre si e aos dedos ou pulsos do tocador, por um cordel, se entrechocam;
- **mencios:** movimento do corpo ou parte dele;
- **remelexos:** rebolado
- **guinchos:** som agudo e inarticulado emitido pelo homem e por alguns animais;
- **pranchadas:** pancadas com toda a largura da prancha (no caso da história, da espada).

Após, a pesquisadora pergunta aos alunos:

- Vocês conhecem contos de assombração com caveiras? Quais?

A pesquisadora anota o quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens.

A pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre contos de assombração que têm caveiras na suas histórias, vamos ler um conto de assombração que vem da República Dominicana. Vocês sabem onde fica a República Dominicana? Pede aos alunos para ajudarem-na a localizar a República Dominicana no grande mapa pendurado na parede.

2 LEITURA (15 MINUTOS)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 MINUTOS)

Roteiro oral

- 6) A caveira no alto da parede da igreja do convento de São Domingos passou anos sem ser notada. O que aconteceu para ela tornar-se o centro da atenção e apavorar os transeuntes?
- 7) Como o povo resolveu a questão?

- 8) Por que Abad Alfau, subtenente do batalhão que guarnecia a praça de São Domingos, ficou contrariado com a fuga de dois guardas do local onde estava a caveira?
- 9) Como ele solucionou o mistério?
- 10) Qual foi a reação do subtenente ao descobrir que o que assustava o povo e os guardas era apenas um rato?
- 11) Você acredita em assombração? Por quê?

4 EXPLORAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO (20 MINUTOS)

A pesquisadora pergunta aos alunos quais são as características de um conto de assombração e se o conto lido apresenta tais características. Ela vai anotando no quadro as respostas. Deve-se procurar conduzir os alunos, caso falte alguma característica, de forma que eles lembrem.

Conto de Assombração	Abad Alfau e a caveira
Personagens	Caveira; um morador do bairro; transeuntes; guardas municipais; Abad Alfau; dois soldados; rato.
Lugar em que a história se passa	Igreja do convento de São Domingos, na rua dos Estudantes com a rua da Universidade, capital dominicana.
Tempo em que se passa a história	Pelo fato narrado, parece um período de dias, talvez, um mês ou dois.
Há diálogos?	Sim.
Problema inicial	A caveira que se mexia à noite.
Solução inicial	Desviar do caminho para não passar pela caveira.
Segundo conflito	Dois guardas resolvem passar pela caveira à noite e se apavoram.
Terceiro conflito	Abad Alfau fica contrariado ao ver os guardas com medo da caveira.
Solução	Abad Alfau resolve ir lá checar pessoalmente.
Desfecho	Era um rato que fazia a caveira se mexer.
Elemento misterioso / assustador	A caveira se mexendo.
Moral?	Nem tudo que parece é. (...)

5 ELABORAÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que inventem um conto de assombração em que a personagem principal seja um gato.

Conto 5: GARRIDO, Nelly. A sombra negra e o gaúcho valente – Argentina. In: *Contos de Assombração: Co-edição Latino –americana*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 5 – Os conflitos no conto de assombração

Material – cópias do texto

- folhas pautadas

Retroprojektor

Lâmina com uma figura de alma penada.

Mapa das três Américas

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: alma penada

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra almas penadas (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem figuras como estas? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos. Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora trabalha com a exploração do vocabulário do conto. Vocês sabem o que é um gaúcho? (A pesquisadora espera pelas respostas, anota-as no quadro, pois provavelmente vão fazer menção ao gaúcho brasileiro, do RS). Então, indaga: Mas vocês sabiam que o gaúcho típico é originário da Argentina? E explica aos alunos sobre os “gaúchos argentinos”. Depois, se quiser, pode falar um pouco sobre como os gaúchos da Argentina, da

região dos pampas argentinos, invadiam o RS, etc., na época da colonização do interior do RS, e acabaram por habitarem também os nossos pagos e gerar tipos semelhantes aos gaúchos argentinos. A pesquisadora mostra figuras do gaúcho brasileiro e do gaúcho argentino:



Gaúcho argentino.



Gaúcho brasileiro.

Vocabulário:

- **Gaúcho:** o gaúcho típico é da Argentina, que invadiu o RS; é um tipo especial de homem da região do Prata, que vive no campo, em geral é boiadeiro, possui hábitos muito característicos, uma linguagem bem marcada e é famoso por suas sólidas qualidades morais e sua valentia;
- **Paisagem dos Pampas:** grande planície coberta de vegetação rasteira, na região meridional da América do Sul;
- **Pastio:** lugar onde o gado pasta;
- **Pago:** rincão, querência; no sul é o lugar natal e/ou onde se reside;
- **Açude:** lago formado por represamento de água;
- **Divisaram:** avistaram;
- **Esquivar-se:** fugir;
- **Se deteve:** parou;
- **Sobretudo:** principalmente;

- **Boquiabertos:** muito admirados;
- **Imperativa:** que ordena;
- **Destreza:** agilidade; habilidade;
- **Atroz:** sem piedade; desumana.

Após, a pesquisadora pergunta:

- Vocês conhecem contos de assombração com almas penadas? Quais?

A pesquisadora anota no quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens.

A pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre almas penadas, vamos ler um conto de assombração que vem da Argentina. Vamos localizar a Argentina no mapa? Vocês podem me ajudar?

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

- 9) O que uniu Miguel e Elói?
- 10) O que eles buscavam?
- 11) Onde eles foram parar? Como era o lugar? O que eles encontraram lá?
- 12) O que provocou o impasse entre a sombra negra e Elói?
- 13) Qual era a atitude de Miguel durante os embates entre a sombra negra e Elói?
- 14) Qual foi a decisão de Miguel ao ver seu amigo paralisado?
- 15) Como a sombra negra foi vencida?
- 16) Você acha que a água benta contém poderes especiais? Por quê?

4 EXPLORAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO (20 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que façam um esquema da situação inicial, das complicações que surgiram a cada nova ação decorrente da ação inicial até chegar ao desfecho. Os alunos devem trabalhar em grupos de quatro e apresentar seus esquemas no final, discutindo possíveis diferenças, inclusões ou exclusões dos grupos no que se refere aos acontecimentos narrados, verificando a força do conflito em um conto de assombração.

Situação inicial	Elói e Miguel, durante sua jornada sem rumo chegam a uma casa desabitada, onde encontram comida e refúgio.
------------------	--

Conflito inicial	Uma sombra negra aparece e exige comida.
Resolução	Elói não dá o que comer à sombra e a desafia.
Novo conflito	A sombra ataca Elói. Miguel se esconde. À meia-noite a sombra vai embora.
Conflito decorrente	Miguel quer ir embora, mas Elói resolve ficar.
Conflito decorrente	Nova luta. Miguel se esconde novamente.
Conflito decorrente	Miguel quer ir embora, mas Elói quer vencer a sombra.
Conflito decorrente	Nova luta. Elói fica paralisado.
Resolução	Miguel vence o medo e vai buscar ajuda.
Solução	Um grupo de gaúchos e um padre vão até a casa. O padre atirou água benta na sobre, que desapareceu.
Desfecho	Elói volta a se movimentar.

5 ELABORAÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora recolhe os esquemas e solicita aos alunos que escrevam um conto de assombração a partir das seguintes informações.

Situação inicial: dois turistas têm que dormir em um castelo abandonado no meio de uma viagem por causa de uma chuva forte.

Conflitos: - barulhos de gritos no meio da noite e a falta de luz não permitem que os dois durmam, pois estão apavorados;
- um deles some e o que fica não sabe como agir.

Conto 6: CUADRA, Pablo Antonio. O barco negro – Nicarágua. In: *Contos de Assombração*: Co-edição Latino –americana. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Aula 6 – Revisando as características do conto de assombração

Material – cópias do texto

- folhas pautadas

Retroprojektor

Lâmina com uma figura de um barco fantasma.

Mapa com as três Américas

ROTEIRO

1 PRÉ-LEITURA (20 minutos)

Atividade de leitura e ativação de conhecimento prévio sobre o tema.

Tema: barco fantasma

Atividade: *brainstorming*

A pesquisadora mostra um barco fantasma (em lâmina) e pergunta:



- O que vem à mente de vocês quando vêem um barco como este? Os alunos vão lançando idéias e a pesquisadora vai agrupando-as em núcleos temáticos.

Após a explosão geral de idéias, a pesquisadora pergunta: Vocês conhecem as seguintes palavras? E anota no quadro as palavras:

rês – qualquer quadrúpede criado e abatido para a alimentação humana;

vara de porcos – manada, rebanho de porcos;

replicaram - dizer em resposta ao que disse outrem;

catre- leito (cama) tosca e pobre;

cordame –conjunto de cabos que aparelham um navio.

A pesquisadora vai preenchendo, ao lado de cada palavra, com as definições, à medida que os alunos vão respondendo. A pesquisadora faz o máximo possível para que os alunos participem, tentando definir as palavras.

Após, a pesquisadora pergunta:

- Vocês conhecem contos de assombração com barcos? Quais?

A pesquisadora anota o quadro os nomes que surgirem, separando por título do conto e personagens.

A pesquisadora diz:

- Agora que a gente já conversou sobre barcos, vamos ler um conto de assombração sobre um barco fantasma que vem da Nicarágua. Vamos localizar a Nicarágua no quadro? E as localidades de Granada, São Carlos, Los Chiles?

2 LEITURA (15 minutos)

Os alunos lêem o texto em silêncio.

3 ELABORAÇÃO (15 minutos)

Roteiro oral

- 6) Qual foi a situação encontrada pelos tripulantes da lancha ao chegarem na ilha?
- 7) Qual era a condição para eles ajudarem as pessoas da ilha?
- 8) Qual foi a decisão do capitão? Por quê?
- 9) Dizem que a lancha se perdeu para sempre. Por quê?
- 10) Você acredita em maldição? Por quê?

4 EXPLORAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO (20 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos que marquem na história as personagens, os lugares, as referências ao tempo, os acontecimentos, os diálogos, o problema inicial, as complicações, o desfecho, o elemento de mistério/terror. Os alunos trabalham em dupla. Todos relatam seus apontamentos. A pesquisadora pergunta se há uma lição/moral presente na história. A pesquisadora pergunta quais são, então, as características dos contos de assombração.

5 ELABORAÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL (45 minutos)

A pesquisadora solicita aos alunos inventem um conto de assombração que envolva uma maldição.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa tem como objetivo verificar a relação do papel da memória declarativa e do conhecimento de gêneros textuais – especificamente dentro do domínio discursivo ficcional: o conto – no desenvolvimento da produção textual. Os dados serão coletados entre estudantes brasileiros da oitava série do Ensino Fundamental, de escolas municipais de Maceió.

Você está sendo convidado, como voluntário, a participar desta pesquisa. Para isso, você terá que:

- Fazer um teste de memória;
- Realizar dois testes de leitura e produção textual – consistem de dois textos com questões de múltipla escolha para averiguar a compreensão, perguntas e produções textuais;
- Participar de seis (06) encontros extra-classe na escola, nos quais serão ministradas aulas pela pesquisadora.

Além disso, o estudo não envolve risco algum. Todos os resultados coletados durante sua participação serão codificados com um número de identificação, ou seja, seu nome não será divulgado.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- a) Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) Da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) Do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) De que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

A Pesquisadora Responsável por esta pesquisa é Valquíria Claudete Machado (Fone: (82) 88033-031).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Data ___ / ___ / ____

Nome e assinatura do responsável pela obtenção do presente consentimento

Nome e assinatura do voluntário