

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

ELIZÂNGELA FERNANDES DOS SANTOS

**OS EFEITOS DA LEITURA DE IMAGEM EM PRODUÇÃO DE CONTOS: A
INTERDISCURSIVIDADE E O CONHECIMENTO DE MUNDO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

RECIFE

2012

ELIZÂNGELA FERNANDES DOS SANTOS

**OS EFEITOS DA LEITURA DE IMAGEM EM PRODUÇÃO DE CONTOS: A
INTERDISCURSIVIDADE E O CONHECIMENTO DE MUNDO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós –
graduação em Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de Pernambuco para
obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva.

Orientadora: Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

RECIFE

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Divonete Tenório Ferraz |Gominho.CRB-4 985

- S237e Santos, Elizângela Fernandes dos.
Os efeitos da leitura de imagem em produção de contos: a interdiscursividade e o conhecimento de mundo / Elizângela Fernandes dos Santos. – Recife: O autor, 2012.
185 f. il. ; 30 cm.
- Orientadora: Profª. Drª. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.
Inclui bibliografia e anexos.
1. Psicologia. 2. Leitura – Imagens. 3. Conhecimento e aprendizagem. 4. Análise do discurso narrativo. I. Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde. (Orientador). II. Título.
- 150 CDD (22.ed.) UFPE (CFCH2013-20)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elizângela Fernandes dos Santos

Os Efeitos da Leitura de Imagem em Produção de Contos: a interdiscursividade e o conhecimento de mundo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 29 de fevereiro de 2012

Banca Examinadora

Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Instituição: U. F. PE

Dra. Angela Maria Oliveira Santa Clara
Instituição: U.F. R. PE

Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Instituição: U. F. PE

DEDICATÓRIA

Dedico a conclusão deste trabalho ao meu Deus, primeiramente, porque se não fosse a Sua presença em minha vida, dando-me saúde, sabedoria e equilíbrio, este trabalho não seria possível. Mas também dedico, em especial, aos meus queridos pais e irmãs, pessoas as quais se alegram com minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que contribuíram para a construção deste estudo. Mesmo correndo o risco de cometer a injustiça do esquecimento, gostaria de mencionar algumas.

Inicialmente, agradeço ao meu Deus por sua poderosa mão estendida sobre mim, sem Ele em minha vida esta etapa que se conclui, não seria possível.

Ao meu pai e às minhas irmãs, Érica e Édila, ao meu cunhado Allan. Em especial, à minha mãe, Ester Fernandes, pela compreensão das minhas inúmeras ausências dos momentos familiares nos últimos dois anos e pela amizade, palavras incentivadoras e amor sublime.

À professora Sandra Ataíde, pela orientação competente, paciente e, sobretudo, pela amizade construída durante a produção desta dissertação.

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, à gestão e à equipe de professores, pela acolhida e atenção em receberem este estudo e a mim, enquanto professora substituta durante o tempo de curso.

À gestão da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, do Município de Jaboatão dos Guararapes, pela compreensão quanto aos meus horários de estudo.

À família amiga, Cleide, Rafaela, Fernanda e Carla, pela colaboração e atenção incondicionais para que a realização do curso de Mestrado fosse possível.

A Edivânia, grande amiga, pela colaboração em diversas etapas de construção deste trabalho.

Aos colegas de Mestrado, pelos momentos de aprendizagem compartilhados e pela ajuda mútua.

Aos funcionários do departamento, por resolverem todas as questões burocráticas ao longo desses dois anos.

RESUMO

O uso das diversas linguagens como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar evidencia que é possível construir conhecimentos por diferentes caminhos. Desconsiderar as relações entre as diversas linguagens (verbais ou não verbais) mergulhadas em nosso contexto social significa minimizar as diversas possibilidades de se promover a inserção dela na formação/constituição simbólica do sujeito; destituí-la da capacidade de desvelar conhecimentos de mundo, como também ignorar a construção sócio-histórica do indivíduo. Ademais, o sujeito através de suas práticas sociais entrelaça os seus conhecimentos de mundo com os do *Outro*, possibilitando a partir desse movimento a mobilização de discursos enraizados socialmente. Convidar para sala de aula a totalidade do sujeito tem sido uma prática que possibilita (re) conhecer a singularidade do aluno, através da partilha de experiências as quais entre outras constituem como forma de resposta a tantas outras. Respostas essas, que mostram que as relações *sujeito – contexto* e *sujeito – experiência - contexto* se constituem pelas nossas produções de leitura, escrita e oralidade; pelas maneiras que interagimos com o *Outro*; pela a forma de pensar do *Outro*; pelos sentidos veiculados no contexto; as situações vivenciadas pelo *Outro*; avaliar/negociar novos sentidos. Logo, a fim de verificar o poder da linguagem, especificamente, a visual, este estudo objetivou verificar os fenômenos da interdiscursividade e dos conhecimentos de mundo evocados pela leitura dela, manifestados em produções textuais escritas. Portanto, para a efetivação desses objetivos, treze estudantes do 7º ano do Ensino fundamental II de uma escola regular do Recife participaram de etapas de produções textuais com e sem a leitura de imagem; entrevista; momentos de interpretação da imagem e das próprias produções textuais. Do material produzido dessas etapas, foram analisados três textos os quais se adequem ao gênero narrativo *conto*. A análise dos resultados demonstrou que a negociação entre a leitura de imagem, os discursos socialmente enraizados, os conhecimentos sobre o mundo, conjuntamente com a produção textual escrita, possibilitam no indivíduo a organização e manipulação das experiências sociais vivenciadas ou compartilhadas, marcada pela temporalidade a que se quer projetar a enunciação. Nesse sentido, ler uma imagem é muito mais que incorporar detalhes, objetos e cenários da mesma, é propiciar espaço de negociação entre as posições ideológicas de um sujeito que narra, age e enuncia.

Palavras – chave: Leitura de imagens. Interdiscursividade. Conhecimento de mundo.

ABSTRACT

The use of varied languages as a tool of apprenticeship in the school context proves it possible to build knowledge through different ways. Disregarding the relations among the diverse languages (verbal or non-verbal) inserted in our social context means to downplay the varied possible ways to promote its insertion in the subject's symbolic making/constitution; depositing it from its capacity to unfold some knowledge, as well as ignoring the individual's socio-historical building. Furthermore, the use of varied languages makes it possible a more active apprenticeship as the subject through his/her social practices intertwine his/her knowledge of the world with the other's knowledge, making it possible from this movement the building of new knowledge. Inviting to the classroom the subject in his/her wholeness has been a practice that makes it possible to recognize the pupil's singularity, through the sharing of experiences which, among others, composes itself as a kind of answer to many others. Answers that show how the relation of subject-context and subject-experience-context compose themselves through our reading, writing and oral productions, through the ways we interact with the other; through the way of reasoning of the other; through the senses transmitted in the context, the situations lived by the other; evaluating/negotiating new senses. Finally, revealing that the mediation subject and context is delimited by the singularity of the language, be it relating to the production of the senses, be it by the subject's socio-historical in a given context. In this way, this study has as a general goal to verify the interdiscursiveness and knowledge of the world brought about by the language, particularly, the visual one, through its reading, and as specific goals: 1) verify the knowledge of the world in the tales produced from the reading of images and 2) verify the interdiscursiveness in the tales produced through their reading. Seventh year students of elementary school, based in the campus of UFPE, have participated in this research. For the fulfillment of the objectives, a written textual production without the use of images reading, an individual interview; the use of a reading comprehension card, a textual production from images reading and the use of the textual production card have been used. The data analysis, of quality nature, has been conducted by the theoretical presuppositions of the discourse analysis – enuntiative linguistics.

Keywords: Images reading. Interdiscursiveness. Knowledge of the world.

LISTA DE FIGURA

Figura 1.....	23
---------------	----

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	04
AGRADECIMENTOS	05
RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE FIGURA.....	08
INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 TEORIA DA ENUNCICAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O CONHECIMENTO DE MUNDO E A INTERDISCURSIVIDADE.....	17
1.2 PSICOLOGIA CULTURAL: NARRATIVAS E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	24
1.2.1 Cultura e mente social	25
1.2.2 Real ou imaginária?	27
1.3 NARRATIVAS: O GÊNERO DISCURSIVO CONTO	28
1.4 LEITURA DE IMAGENS: UM CONVITE AOS DISCURSOS E AO CONHECIMENTO DE MUNDO.....	31
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CONTEXTO DE PESQUISA.....	35
2.2 MÉTODO DE ANÁLISE.....	37
2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	38
2.3.1 Produção textual de um conto	39
2.3.2 A aplicação da entrevista semiaberta	39
2.3.3 A aplicação da ficha Interpretativa e a produção textual a partir da leitura da imagem	40
2.3.4 Aplicação da ficha Produção textual	41
2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	41
2.4.1 Análise pela Sintaxe discursiva	43
2.4.2 Análise pela Semântica discursiva	44
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	46
3.1 ANÁLISE DISCURSIVA DA PRODUÇÃO TEXTUAL 1	46
3.1.1 Entrevista Semiaberta	46

3.1.2	Ficha Interpretativa	48
3.1.3	Ficha Produção Textual	49
3.1.4	Sintaxe Discursiva	51
3.1.4.1	Mecanismo discursivo: Debreagem enunciativa da enunciação	51
3.1.4.2	Foco narrativo.....	52
3.1.4.2.1	<i>Pessoa desdobrada- narrador-observador</i>	52
3.1.4.2.2	<i>Pessoa desdobrada-personagem</i>	53
3.1.4.2.3	<i>Tempo e espaço(s) de enunciação</i>	54
3.1.5	Semântica discursiva	56
3.1.5.1	Pessoa desdobrada- Enunciador	56
3.2	ANÁLISE DISCURSIVA DA PRODUÇÃO TEXTUAL 2	60
3.2.1	Entrevista semiaberta	60
3.2.2	Ficha Interpretativa	65
3.2.3	Ficha Produção Textual	66
3.2.4	Sintaxe discursiva	68
3.2.4.1	Mecanismo discursivo: Debreagem enunciativa da enunciação	68
3.2.4.2	Foco narrativo.....	69
3.2.4.2.1	<i>Pessoa desdobrada- narrador- observador</i>	69
3.2.4.2.2	<i>Pessoa desdobrada- personagem</i>	71
3.2.4.2.3	<i>Tempo e espaço(s) da enunciação</i>	73
3.2.5	Semântica discursiva	77
3.2.5.1	Pessoa desdobrada- narrador- Enunciador	77
3.3	ANÁLISE DISCURSIVA DA PRODUÇÃO TEXTUAL 3	81
3.3.1	Entrevista semiaberta	81
3.3.2	Ficha Interpretativa	86
3.3.3	Ficha Produção textual	87
3.3.4	Sintaxe discursiva	90
3.3.4.1	Mecanismo discursivo: Debreagem enunciativa da enunciação	90
3.3.4.2	Foco narrativo.....	91
3.3.4.2.1	<i>Pessoa desdobrada- narrador-personagem</i>	91
3.3.4.2.2	<i>Tempo e espaço(s) da enunciação</i>	94
3.3.5	Semântica discursiva	98
3.3.5.1	Pessoa desdobrada- Enunciador	98
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103

REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	110
Apêndice A: Orientações de produção	110
Apêndice B: Entrevista semiaberta.....	111
Apêndice C: Ficha Interpretativa.....	113
Apêndice D: Ficha Produção textual	115
Apêndice E: Quadro de análise	118
ANEXOS	145
Anexo A: Imagem	145
Anexo B: Modelo de folha para produção a partir da leitura de imagem	146
Anexo C: Termo de Consentimento	148
Anexo D: Textos produzidos a partir da leitura de imagem.....	150

INTRODUÇÃO

Algumas questões percebidas no contexto de experiência profissional e da busca por literatura que abordasse a contribuição das leituras de imagens como propulsoras de produções textuais motivaram o desenvolvimento investigativo desse estudo. Colocar a leitura de imagem em destaque nesse estudo significa realçar na linguagem o caráter sócio-histórico nas relações e atividades humanas. Fora isso, evidenciar os seus desdobramentos na construção de significados evocados para propósitos distintos, nos processos educacionais. Um bom exemplo, disso, é sua inserção como suporte de compreensão em livros didáticos do Ensino fundamental II em quase todos os componentes curriculares (Língua portuguesa, Artes, história, geografia etc.).

O estudo, também, é uma tentativa de ampliar/fomentar a contribuição dessa leitura, como convidativa de processos intra e intersubjetivos dos sujeitos envolvidos, através dos fenômenos da interdiscursividade e do conhecimento de mundo engajados durante a leitura de imagem e verificados na produção de textos escritos na qual nessa pesquisa é entendida como ponto de partida e ponto de chegada de todo processo de ensino /aprendizagem (ORLANDI, 1988) e também, porque produzir textos é contemplar um espaço de interlocução – “onde o sujeito articula *aqui* e *agora* um ponto de vista sobre o mundo” - (GERALDI, 1997, p. 136)

De um universo de diferentes tipos de textos, a produção textual proposta pelo estudo, são categorizadas na tipologia textual *narrativa*. Os textos de natureza *narrativa* são inúmeros, desde uma fábula até um romance, variando tanto em extensão, como em propósitos comunicativos, entretanto apresentam capacidades únicas de organizarem os eventos reais ou fictícios utilizando-se para tanto personagens, cenários, narradores. Ademais, a composição narrativa tem o potencial de desvendar vivências particulares, estimular retomada de acontecimentos sucessivos inscritos numa temporalidade e também evidenciar a (re) construção (discursos de outrem) e a mobilização (cognitiva) de sujeitos que dialogam com seu entorno, estimulando, portanto, um exercício cognitivo pelo pensamento narrativo (BRUNER, 1997). Então, diante dessa esfera narrativa, a pesquisa elege como o delineador dessa produção textual, o gênero discursivo *conto*.

O gênero discursivo *conto* sendo mais que um relato de algum acontecimento, explora a capacidade de se desprender da realidade. De natureza social evidencia o espaço de

negociação entre o produtor/locutor e o texto, ou melhor, entre o sujeito, discurso e cultura. Além disso, o *conto* se compõe de um repertório que engloba o modo de contar, a capacidade de distanciamento do real por parte do produtor/locutor, a brevidade na sucessão dos fatos. Assim, as contribuições desse gênero em termos de ponte de interação entre a leitura de imagens, interdiscursividade e conhecimento de mundo dos sujeitos pesquisados, desencadeiam a busca por esse estudo, talvez, intrigante, na medida em que essa orientação investigativa com os aspectos apresentados possibilita expandir a relação complementar entre leituras de imagens e produções textuais na literatura.

Foco de outros estudos, a leitura de imagens está associada a diferentes contextos tais como, auxiliar na compreensão e apreensão de conceitos na área de ciências (EVANGELISTA; ZIMMERMANN, 2004), o diálogo e importância nos livros infantis (NECYK, 2006), o seu uso como um mapa de registros afetivos (DIÓGENES, 2004) e também o uso da imagem como construtora de uma realidade (SILVA, 2010). Entretanto, em virtude de escassez de pesquisas científicas nacionais que explorem o uso da leitura de imagens nas produções textuais, torna-se pertinente expandir as suas implicações no âmbito escolar, bem como observar seu uso como motivador do acionamento dos conhecimentos de mundo, da capacidade de se reportar a experiências culturais e individuais recuperados pela memória através de movimentos que dialogam com o seu entorno e, também, com o próprio indivíduo, como destaca Ferrara (1993.p.13):

[...] seu sentido [da imagem] por força, sobretudo da fragmentação que a caracteriza, não sugere *a priori*, mas decorre da sua própria estrutura significante, do próprio modo de produzir-se no e entre os valores sógnicos que o compõem. Este significado não está dado, mas pode produzir-se.

Usar imagens (linguagem visual) é acreditar que ela não só carrega consigo o objetivo de transmitir informações, mas, principalmente, a sua “capacidade mediadora (transformadora) que é estabelecida entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 1988, p. 38) e que instaura diversas possibilidades de significados/compreensões a partir da sua articulação com o sujeito historicamente situado. Ademais, convidar a arte para o espaço de produção textual é bem mais que reconhecê-la como área de conhecimento, mas também apresentá-la como produção social (BRASIL, 1997), estabelecendo o encontro entre os espaços escolares e não escolares, assim como com o aluno e o cidadão.

A singularidade das leituras de imagens está, portanto, na capacidade de promover o exercício de mobilização sócio-cognitiva do conhecimento de mundo, bem como organizá-lo segundo um propósito comunicativo que considera os participantes sociais e o contexto sócio-

histórico dessa leitura. Assim nesse movimento de comunicabilidade (inter e intrapsicológico) pela busca de significados, produzir sentidos na leitura de imagens é evidenciar o grau de comprometimento dos participantes sociais (produtor/leitor) num contexto específico (sala de aula) com a capacidade de dialogar a bagagem simbólica a qual os participantes “detêm” como uma atividade que prestigia o produtor, o leitor e o contexto em que o(s) sentido(s) é/são construído(s).

Em outras palavras, a proposta de leitura de imagens a qual a investigação se debruça, provém de um olhar entre o cruzamento de fenômenos sociais e históricos que confere a essa leitura um espaço de confluência de múltiplos discursos (FIORIN; 2008), e a manifestação de um sujeito que interage com o seu entorno e que carrega marcas de tantos Outros. Fica claro, por conseguinte, que a concepção de sujeito leitor-produtor adotada nesse estudo é a que contempla a interação do contexto e de seus sujeitos num evento comunicativo. Logo, produzir sentidos significa construí-los na interação texto - sujeitos (KOCH; 2002). Portanto, não só cabe à superfície textual a responsabilidade de produzir sentidos, tampouco ao produtor ou leitor, ou até mesmo ao contexto, mas sim a um evento construído e configurado naquele momento mobilizado por uma interlocução singular.

Ao destacar-se a singularidade de cada evento comunicativo, fica pertinente trazer o olhar da Psicologia Cultural, principalmente, no tocante ao que os sujeitos *dizem* que *fazem* e no que eles *dizem* que os fizeram *fazer* (BRUNER, 1997), pois a superfície textual em interação com o contexto e com o seu produtor/leitor permitirá a construção de significações acerca do mundo de cada sujeito.

Outra justificativa em adotar a perspectiva da Psicologia Cultural é porque a mesma percebe que as narrativas (orais/ escritas) possibilitam o modo singular de organizar as experiências, os conhecimentos de mundo adquiridos pelo diálogo constante entre sujeitos e contextos, o que implica dizer que organizar a experiência humana em narrativas é organizá-la para duas audiências a do si- mesmo e a audiência externa que diz respeito ao *tu*.

Ademais a Psicologia Cultural ao organizar as experiências humanas através de narrativas vislumbra a retomada de acontecimentos pretéritos; o fenômeno cultural que enlaça esses acontecimentos e que dá conta do papel da significação nas ações humanas. Em outras palavras, essa congruência (BRUNER, 1997) não é fruto de uma articulação sujeito-sujeito, mas sim sujeito- cultura- sujeito.

Logo, a configuração seqüencial dos eventos, típica das narrativas possibilita avaliar o modo de organização mental dos participantes, o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, e também evidencia os efeitos da cultura sobre o indivíduo, contemplando os efeitos dela na modelagem de vida e das mentes humanas situando os estados intencionais que recaem dessa modelagem, portanto, oferecendo uma interpretação sobre as nossas ações (BRUNER, 1997).

Um outro ponto que se destaca ao atribuir às narrativas a capacidade de dar significados às experiências humanas, é quanto à característica dos sujeitos de construírem enunciados com propósitos claros de promover a inscrição da sua audiência interna (texto) ou externa (leitores), visto que o locutor (enunciador) ao produzir o enunciado leva em consideração a existência do interlocutor (enunciatário). Assim, a Teoria Enunciativa, será outra perspectiva assumida, uma vez que enfatiza a produção de um enunciado marcado pelo seu tempo e lugar, e isso tem muito a ver com a Psicologia Cultural, pois a produção de sentidos de qualquer enunciado está sensível ao contexto social de produção.

Na tentativa de construir significados a partir das experiências humanas, ou seja, olhar as narrativas (conto) pela perspectiva da Psicologia Cultural é reconhecê-las não como uma mera atividade codificada com fins pedagógicos aparentes, mas sim, como um evento que legitima o percurso discursivo daquele sujeito construído sócio-historicamente. Em outras palavras, as narrativas, pela proposta deste estudo, são produções que nos permitirá adentrar num espaço de interlocução não só mais constituído entre o produtor, leitor, texto e contexto, mas também entre os discursos que dialogam com esse produtor e leitor, demarcados pelas narrativas. Percebe-se, então, que a busca pelo diálogo não é apenas em nível texto – intertexto, mas entre texto, discurso- interdiscurso. A esse fenômeno se nomeia de *dialogismo* (BAKHTIN, 2003).

Princípio constitutivo que permeia a concepção de linguagem de Bakhtin (2003) o *dialogismo*, segundo o próprio autor, é a condição do sentido do texto. Só é possível verificar o *dialogismo* através dos discursos (interdiscurso) no interior de uma produção textual. Ou seja, “[...] o diálogo entre os muitos textos [discursos] da cultura, que se instala no interior de cada texto” (BARROS, 2003, p. 4).

Considerar o percurso discursivo individual, mas ao mesmo tempo constituído pela partilha, recusa e avaliação de tanto outros, primazia refletir sobre o engajamento do conhecimento de mundo como requisito primordial para o entendimento das diversas formas de textos. Sobre isso, Trevisan (1992, p.23-24) assegura que “o primeiro requisito para que se

inicie o processo de compreensão do texto (verbal e não verbal) é o conhecimento de [mundo]”. Em outras palavras, este trabalho afasta a ideia de leitura inadequada, tampouco produtor/leitor com dificuldade de leitura (ABARCA; RICO, 2003), mas sim, talvez, dificuldade de inferir, de se reportar a um posicionamento ulterior e histórico, uma vez que exigirá do seu produtor recorrer ao seu conhecimento de mundo para configurar àquela leitura um sentido que dialogue com aquilo que é justificável na sua cultura, bem como coerente entre os movimentos de *dizer* e *fazer* de cada sujeito.

Em vista disso, este trabalho evidencia o papel tanto do conhecimento de mundo, como da interdiscursividade na produção de sentidos envolvidos nas produções textuais (conto) a partir da leitura de imagem. Significa, então, dizer que para o estudo, produzir narrativas escritas no ambiente escolar a partir da leitura de imagens, é solicitar aos alunos não apenas o domínio codificador, mas também a capacidade de se reportar a leituras e conhecimentos anteriores, bem como refletir sobre a impossibilidade de existir narrativas escritas que não contemplem o fenômeno da interdiscursividade e o engajamento do conhecimento de mundo. Assim, como objetivo geral pretende-se analisar esses fenômenos no gênero discursivo *conto* produzidos a partir da leitura de imagens. Em outras palavras, constatar como eles (interdiscursividade e conhecimento de mundo) se apresentam, não com a pretensão de que é possível elencá-los em categorias, mas porque averiguá-los em narrativas é permitir uma reflexão que perpassa pelo professor/leitor, pelo aluno/produtor/leitor, pelo contexto de produção e, juntamente, pelo processo de aprendizagem.

Logo, na tentativa de contemplar o exposto, este estudo tem como objetivos específicos: (i) verificar o fenômeno da interdiscursividade em contos produzidos a partir da leitura de imagens; (ii) verificar o fenômeno do conhecimento de mundo em contos produzidos a partir da leitura de imagens.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 TEORIA DA ENUNCIÇÃO: UM OLHAR SOBRE O CONHECIMENTO DE MUNDO E A INTERDISCURSIVIDADE

Na obra bakhtiniana tanto o texto, como a linguagem ganham força singular quando aquele passa a ser considerado como objeto de significação e comunicação (BAKHTIN, 1985; BARROS, 2003; FIORIN, 2008a, 2008b) e esta, como mediadora da realidade e o sujeito.

Na concepção de texto, como atividade interacional, conciliam-se a ideia de “tecido” (BARROS, 2003, p. 1) organizado e estruturado, bem como a de objeto revestido pela cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico. Logo o texto, além de fazer uso do sistema da língua, também contempla o espaço da negociação desta em favor do sujeito, do Outro e do contexto. O texto, então, segundo Fiorin (2008, p. 165) é onde “[...] se desconstrói e reconstrói a língua, é o lugar da constituição do sujeito, é o modo de funcionamento real da relação constitutiva com outros textos”. Implica, portanto, que para o texto é dotado de uma discursividade social e histórica. Em outras palavras, nessa abordagem recupera-se a inserção interna e externa da linguagem, pois é a representação semiótica da realidade, uma vez que sujeito não se relaciona diretamente com as coisas, mas também com os textos (discursos), que se relacionam com outros tantos. Assim, a linguagem permeia tanto a relação mundo - sujeito – texto– texto, como sujeito- texto. Confirmando, assim, o seu caráter constitutivo.

O mais interessante é que no conjunto das obras de Bakhtin essas relações, atualmente, nomeadas de interdiscurso, intertexto, interdiscursividade e intertextualidade, não aparecem. Entretanto, ganharam grande força no Ocidente, graças às primeiras traduções da obra bakhtiniana por Kristeva, teóricos aceitam tais termos e, também outros (polifonia, dialogismo, heterogeneidade), mas com a ressalva de que, segundo a obra bakhtiniana, todos eles explicitem a relação dialógica.

Assim, a relação dialógica, ou dialogismo que permeiam os estudos do teórico russo e, também os deste trabalho, afastam-se da ideia de diálogo face a face, como também dialogismo entre interlocutores (BAKHTIN, 1998). Logo, conforme o autor, há um embate de dois discursos: o discurso do locutor e o do interlocutor, o que significa que “o dialogismo se dá sempre entre discursos” (FIORIN, 2008, p. 166). E o autor continua, “essa relação entre

discurso é o dialogismo. [...] não temos [sujeito] relação com as coisas, mas com os discursos que lhes dão sentido” (FIORIN, 2008, p. 167). Reforçando, portanto, o poder da linguagem dentro dessa teoria. Conforme atesta Bakhtin (1998, p.86):

[...] todo discurso concreto [materializado] encontra aquele objeto para o qual está voltado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem [...].

A presença desses muitos discursos ou vozes confere ao texto (oral ou escrito) um evento singular de convergência histórica e social, pois o modo como o discurso se constitui convida uma forma de comunicação específica que exige também uma unidade de comunicação diferente das unidades da língua (palavras e orações), mas sim uma unidade que considere o autor (a posição de uma autoria); a produção de um texto com objetivos (resposta a outro discurso) e como resposta; a presença de um interlocutor imediato que se dirige a um super interlocutor cuja identidade varia de contexto para contexto, de formação social para formação social. Enfim, unidade que desloque a atenção não só ao texto, mas também ao seu produtor que o fez com objetivos claros, baseando-se num contexto específico. A essa unidade, chamar-se-á *enunciação*.

Devido à diversidade de significado do termo em *enunciado*, *enunciado concreto*, *enunciação* ou *cena enunciativa* na literatura pós Bakhtin, cada qual concebendo distintamente o enfrentamento à linguagem, nessa pesquisa, o termo *enunciação* foi o eleito. Visto que esse termo compreende a proposta de investigação:

[...] fronteira entre a vida e o aspecto verbal [enunciado]; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação de vida [conhecimentos de mundo] para o discurso verbal [enunciado], ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo e seu caráter único (BRAIT; MELO, 2008 p. 68).

Portanto, o *enunciado* corresponde ao aspecto verbal de um discurso, enquanto que a *enunciação* ou *cena enunciativa* cabem não só a materialidade do discurso, como também a manifestação de um ponto de vista, de sentidos, de significados. É preciso, então, ficar evidente que ao se configurar em *enunciado* a materialidade de um discurso, é porque aquele já leva em consideração o contexto de produção, ou seja, outros fenômenos que não estão na ordem da linguística.

O entrelaçamento entre o *enunciado* e o contexto instaura o diálogo entre discursos embebidos por posições sócio-históricas dos seus sujeitos. Em outras palavras, discurso é uma espécie de identidade, a marca da singularidade de cada indivíduo/postura, a marca dialógica

de tantas outras identidades, é uma relação de sentido, de interdiscurso. É a interação da linguagem como elemento constituinte e mediador desse entrelaçamento.

A relação dialógica entre discursos, contexto sócio-histórico, enunciados, texto, todos, atividades mediadas pela linguagem, são os pilares da teoria da enunciação que também dá conta dos sujeitos envolvidos nessa interação. Sujeitos esses, categorizados em enunciadores (locutor) e enunciatários (interlocutor). A teoria da Linguística Enunciativa quando estuda as relações dialógicas entre discursos, também está preocupada com as marcas de personalidade que o enunciador deixa no seu discurso e as que ele considerou ao enunciar, mas também está preocupada em desvendar a *forma e como* as construções de sentidos, através dos discursos, são negociadas entre enunciador e enunciatário.

O modo encontrado, para saber *como* enunciadores e enunciatários constroem seus sentidos, a partir de seus conhecimentos de mundo, é pelo o que dizem de si mesmos e de seus mundos. O que implica, portanto, distinguir “duas instâncias” (FIORIN, 2008, p.12), a primeira do eu *pressuposto* e a do eu *projetado*, porém como o enunciador *diz* para alguém, para cada *eu* existe um *tu*, assim, há um *tu* pressuposto (enunciatário) e um *tu* projetado no interior do enunciado considerado pelo enunciador. Fiorin (2008, p.56) versa “[...] que tanto *eu* como *tu* constituem o sujeito da enunciação”, em outras palavras, a construção de qualquer enunciado por um *eu*, coexistirá um *tu*, o qual funciona como um filtro da construção do *eu*.

Logo, a fim de que esse *eu* e que esse *tu* tornem-se reversíveis durante o ato de interlocução, e que a linguagem fundamente a constituição de ambos como sujeitos, como também assegure a permanência da consciência frente à totalidade das experiências vividas/compartilhadas tem-se que contrastá-los. A respeito disso o mesmo diz:

“Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Vemos aí um princípio cujas consequências é preciso desenvolver em todas as direções”. (BENVENISTE, 1976, p.286).

O contraste o qual o autor explicita os limites e prolongamentos da personalidade, seja na instância *eu*, como na instância *tu*, inscreve o fato de que além de cada sujeito remeter-se a ele próprio, também os possibilita durante a alocação (leitura/produção textual) a emergência de discursos delimitados por aquilo que fala, escreve, ouve ou lê, situados num tempo e num espaço. Nesse sentido, mais que uma forma linguística, os pronomes pessoais organiza cada produtor a se apropriar dos discursos socialmente enraizados em função de si.

Deste modo, tanto o *eu*, como o *tu* são indicadores da subjetividade, uma vez que os seus usos se preenchem ou se esvaziam pela referência atual, isto é, pelos discursos e conteúdos que se enunciam naquele contexto. Por conseguinte, outras categorias são utilizadas a partir do momento que o *eu* se enuncia para o *tu* e vice-versa como, por exemplo, a categoria dos advérbios, dos adjetivos, das preposições, dos demonstrativos, das conjunções e as dos verbos.

Portanto, enunciar discursos a partir dos conhecimentos de mundo é organizá-los não só pelo sujeito que os toma, mas também colocá-los nas esferas espaciais e temporais. Logo, a cada discurso evocado sob a dependência do *eu/tu* está um tempo (verbos e expressões temporais) e um espaço.

A temporalidade, em especial, separada por um passado, presente e futuro, possibilita ao *eu* e ao *tu* distintas maneiras de lidar com os conteúdos, acontecimentos e, isso não é pelo fato da existência de um número variado de desinências, flexões, mas pela referência em que se instala quando se enuncia. Assim, quando fala ou escreve, quando ouve ou lê textos, a posição temporal a qual ocupa o indivíduo, não apenas revela a anterioridade, posterioridade, concomitância ou não concomitância dos acontecimentos (BENVENISTE, 1976; FIORIN, 2011), mas, muito mais, a atividade do discurso sob o sujeito.

Logo, o sujeito se apropria do discurso e o põe em exercício, segundo um tempo e um espaço. Dito de outro modo, é através da alocação reversível entre um *eu* e um *tu* e da noção espaço temporal dos acontecimentos, que os conhecimentos de mundo são revestidos de sentido, recuperam discursos socialmente estabelecidos e trazem traços da *cena enunciativa* ou *enunciação* a qual foi a propulsora deles. Então, a relação reversível entre um *eu* e um *tu*, discursos arraigados socialmente e inscritos num tempo e espaço, explicitam que a relação entre a *enunciação* e o *enunciado*, não está na oposição lembrança e materialização, respectivamente, mas sim na possibilidade de que através do enunciado, recuperam-se traços da enunciação, como também o sentido dessa enunciação gerada por um sujeito (FIORIN, 2010).

Isso significa que o ato de narrar (relatar), descrever, expor ou argumentar, enunciam não só a voz da pessoa que os manipula, mas também as pessoas que designam os actantes do texto, no caso desta pesquisa, actantes da narrativa os quais indicam a relação de um *eu*, como narrador, assim como personagem. Logo, “há um nível da narração (enunciação) e um do

narrado (enunciado)” (FIORIN, 2010, p.115), portanto, devem-se distinguir as pessoas da enunciação e do enunciado.

Tradicionalmente, e também a qual esta pesquisa se filia, há duas maneiras de narrar: em primeira ou em terceira pessoa. Por conseguinte, tais narrativas se organizam em narrador-personagem e narrador- observador, respectivamente.

Caracterizar, portanto, uma narrativa com a presença do narrador- personagem, implica dizer que os efeitos do narrador enquanto actante do enunciado, inscreve concomitantemente no texto duas instâncias: quem fala e quem vê. A primeira diz respeito à voz que narra (*eu narrante*), e a segunda, a perspectiva a partir do qual se narra (*eu narrado*). Enquanto o narrador fala, interage, atua, ele também observa.

Já uma narrativa com a presença do narrador- observador, tem-se a falsa ideia de neutralidade e distanciamento aos fatos narrados; textos, predominantemente, em 3ª pessoa; controle explícito sobre a passagem do tempo; concentração do saber narrativo (enredo); análise objetiva dos fatos, tecendo, por exemplo, comentários e avaliações. Enfim, manipula, explicitamente, os eventos narrados, sejam ações, ou estados das personagens.

Deste modo, a instalação de pessoas, tempos e espaços em textos constroi um mundo em concordância ou discordância ao mundo social, natural (FIORIN, 2010; FIORIN, 2011), mas que também tem o poder de promover a constituição dos elementos fundadores do enunciado, isto é, pessoa, tempo e espaço, como também, “convocar aqueles a quem diz *tu* e instaurar como pessoa aqueles a quem dá a palavra” (FIORIN, 2010, p. 42).

Portanto, há dois mecanismos de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado: a *debreagem* e a *embreagem*. Contudo, para os objetivos desta pesquisa, o fenômeno da *embreagem* não foi abordado, uma vez que “expulsa” da instância de enunciação as pessoas, o espaço e o tempo do enunciado, pois objetiva o retorno à enunciação produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, diferentemente da *debreagem*.

A *debreagem* consiste disjuntar do sujeito, do espaço e do tempo da enunciação e projetá-los no enunciado como um não- eu, um não- aqui e um não- agora (FIORIN, 2010). A ideia é que como a enunciação é a instância constitutiva do enunciado e que este é a projeção da mesma, as formas de enunciação variam pela instalação no enunciado de actantes da enunciação (eu/tu), o espaço da enunciação (aqui) e o tempo da enunciação (agora), ou seja,

“aquela em que o não- eu, o não- aqui o não- agora são enunciados como eu, aqui e agora” (FIORIN, 2010, p.44), a qual se denomina de *debreagem enunciativa da enunciação*, ou *debreagem enunciva da enunciação* a qual instala no enunciado os actantes do enunciado (ele), o espaço do enunciado (algures) e o tempo do enunciado (então). Como atesta, Fiorin (2010, p.45), “o *algures* é um ponto instalado no enunciado; da mesma forma, o *então* é um marco temporal inscrito no enunciado [...]”.

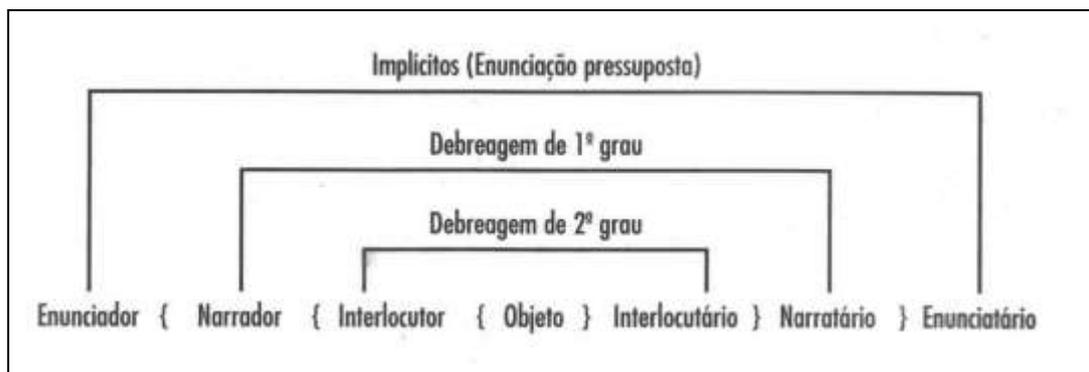
A *debreagem enunciva* e a *enunciativa* criam com essas diferentes maneiras de se projetar à enunciação, dois efeitos de sentido: o de objetividade e o de subjetividade.

Assim, o predomínio da objetividade ou subjetividade é uma questão de como o sujeito escolhe apresentar/trazer os traços da enunciação a partir de seu grau de envolvimento à cena enunciativa. Nesse sentido, produzir o efeito da subjetividade ou da objetividade é como e/ou por que o sujeito se engaja desta ou daquela forma. Portanto, trazer narrador-personagem ou observador; explicitar comentários; fazer avaliações, deter a concentração do saber narrativo (enredo) e/ou simular ou não diálogos entre personagens, é, portanto, uma questão de estratégia norteadas por uma intencionalidade comunicativa.

A intencionalidade comunicativa de uma instância para outra, de um *eu* para um *tu*, de um *enunciador* para um *enunciatário*, de um *narrador* para um *narratário*, de um *interlocutor* para um *interlocutário*, marcam as mudanças de níveis sobre o saber narrativo, como também criam “o efeito de sentido de realidade” (FIORIN, 2010, p.46). A essa ilusão de se estar na enunciação que é assinalada pela delegação de voz do enunciador (sujeito) ao narrador, deste ao interlocutor (personagem), nomeia-se de *debreagem interna*.

Independente de ser uma *debreagem enunciva da enunciação* ou *enunciativa da enunciação*, a *debreagem interna* que consiste em subordinação de uma instância sobre a outra através da tomada da palavra pode ser de 1º ou 2º grau. Observe o esquema elaborado por Barros (1988, p.75) demonstrando os diferentes envolvimento e níveis à enunciação.

Figura 1 – Esquema de Barros ¹



Esse desdobramento em diferentes níveis do enunciador é necessário para que os efeitos da subjetividade e objetividade não sejam confundidos. Pois a responsabilidade dos enunciados, bem como a intenção em colocá-los, desvelam que os diferentes níveis de produtores dos enunciados relacionam-se com o evento narrado, também, de diferentes modos. Logo, essa diversidade de produtores do enunciado recai no uso de travessões (discurso direto), a não ruptura sintática entre o evento narrado e o citado através do uso das aspas (discurso indireto) ou na discordância de vozes mostradas no discurso e que não concerne à frase (Fiorin, 2010), como, por exemplo, o discurso indireto livre.

A respeito das diferentes instâncias de produtores presentes em um texto, Fiorin (2010) destaca:

“As diferentes instâncias enunciativas/enuncivas e as diferentes vozes presentes no enunciado constituem um modo fundamental de funcionamento do discurso, a heterogeneidade. Com ela, o discurso torna-se um espaço conflitual e heterogêneo ou contratual e homogêneo onde vozes discordantes e concordantes tomam lugar em níveis diferentes. Essas vozes concordam, discordam, constituem-se”. (FIORIN, 2010, p.72).

Portanto, a forma como *diz* e como posiciona a voz do *outro* é importante, na medida em que um *eu* realiza o ato de *dizer* e *fazer* inscrito num tempo e espaço determinados. Isso significa dizer que se produz um texto para comunicá-lo e considerando alguém. O enunciador realiza um fazer persuasivo, isto é, ele procura fazer com que o enunciatário compreenda o que ele enuncia e nesse movimento contempla não as ações situadas em que os estados intencionais dos participantes (enunciador/enunciatário) estão num jogo comunicativo o qual organiza a experiência humana (vivida ou compartilhada) para si próprio e para o enunciatário.

1.2 PSICOLOGIA CULTURAL: NARRATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

No trabalho de Jerome Bruner (1997), as *narrativas*, a *Psicologia cultural e a construção de significados* constituem os eixos de seus estudos. Isso, não porque esses pilares resumem o seu trabalho, mas porque eles despertaram e obtiveram diferentes enfoques em outras áreas (CORREIA, 2003; BROCKMEIER ; HARRÉ, 2003). Entretanto, para essa pesquisa, ater-se-á na constituição das narrativas, como a) forma de organizar eventos significativos; b) ações que revelam estados intencionais, crenças e valores; c) espaço para negociar significados; d) ruptura com o canônico, bem como a construção de significados a partir do pensamento narrativo.

Para Bruner (1997a), existem dois modos de funcionamento cognitivo, logo dois modos de organizar a experiência humana, a saber: o pensamento narrativo e o lógico – científico. O teórico percebe a importância de cada um, principalmente, quando os dois objetivam a mesma coisa: *convencer o outro*. Entretanto o modo como organizam sua trajetória de convencimento são distintas. As narrativas possibilitam o engajamento simultâneo da ação (intenção, situação, objetivo dos envolvidos) e da consciência (os envolvidos na ação o que pensam, sentem ou sabem) (BRUNER, 1997a). Realizar esses dois procedimentos dá as narrativas à característica de particularizar e controlar a ação humana na busca de se narrar os significados construídos a partir de uma situação singular.

Essa situação singular aponta para as ações humanas inscritas num tempo. Observe, que esse tempo a que Bruner (1997b) se refere não é o tempo *crhonos*, mas sim significativos, ações mais importantes, ou seja, a preocupação não são apenas as ações, mas o que os seus agentes *pensam* sobre o mundo, sobre sua interação com o mundo, como também o que *dizem* sobre o mundo. E nesse jogo comunicativo, desvelam-se conhecimentos de mundo, avaliações, sentimentos dos agentes.

A força da narrativa, então, está na capacidade de negociar as crenças, desejos, valores dos seus agentes a fim de promover um convencimento para si e para quem a ouve ou a lê. Nesse embate, mediado pela linguagem torna-se possível, por exemplo, a *narrativização* de um evento incomum (exceção) posto numa posição de destaque em relação a uma ação usual (canônico), possibilitando a negociação de significados, logo, possibilitando uma compreensão. Como enunciado por Bruner (1997a):

Os significados negociados [...] são possibilitados pelo aparelhamento do narrador [produtor] para lidar simultaneamente com canonicidade e excepcionalidade. Dessa forma, embora uma cultura deva conter um conjunto de normas, ela deve também conter um conjunto de procedimentos interpretativos para tornar o abandono dessas normas significativo em termos dos padrões estabelecidos pela crença. (Bruner, 1997a, p. 49)

Ao dar conta de um comportamento excepcional, um estado intencional (sentimentos, crenças, valores, conhecimento de mundo, discursos) do sujeito está por “trás”. A situação específica, o cenário convida um comportamento que faz todo sentido, pois o comportamento *violador* tem relação com como o sujeito interpreta as coisas, “com o significado das coisas para ele” (BRUNER, 1997b, p. 51). Quanto a isso, o autor reafirma:

“[narrativa] intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais indiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível [...]. Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória ou alterar o passado”. (Bruner, 1997, p. 52)

Devido à sequência de eventos, a sua linearização, a seu poder em manejar o afastamento do canônico, a narrativa, com sua linguagem concatenada (dando conta de perguntas como: *como?*, *quando?*, *por que?*, *quem?*, *onde?*) permite construção de conhecimentos ancorada pela experiência e pela capacidade, que qualquer linguagem possui, de dialogar com o outro, com as vivências do outro e com as significações do outro naquele contexto, naquela cultura. E nesse diálogo, é que os sujeitos se constituem e significam os “seus mundos”.

1.2.1 Cultura e mente social

O impacto do meio ou do social sobre os comportamentos e características humanas, ratifica a natureza de que “[...] a mente não poderia existir se não fosse a cultura.” (BRUNER, 2001, p.16). Em outras palavras, para Jerome Bruner (1997a; 1997b; 2001) conceber a mente em um contexto que não seja cultural, não social, seria reduzi-la a uma forma de depósito de informações finitas, codificadas e não-ambíguas, tal como versa a *visão computacional*.

Mas ancorado pela visão Culturalista qual toma o termo *cultura* como “desdobramento da característica humana de filiar-se, viver em grupo, em sociedade.” (CORREIA, 2003, p. 506). Bruner (2001) defende que a forma a qual a sociedade ou comunidade cultural encontra de compartilhar interpretação, organização, conservação e transmissão de uma “realidade” é através do simbólico (BRUNER, 2001), ou seja, do modo como os membros

de uma cultura manifestam suas experiências. Nesta visão, portanto, o teórico evidencia o poder da cultura na formação da mente dos indivíduos, bem como realça a expressão individual do sujeito, isto é, os significados que cada indivíduo produz/constroi/atribui em situações e contextos culturais específicos. Tomando as palavras de Bruner (2001) a respeito disso:

Produzir significado envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados (p. 16)

Logo o entrelaçamento entre o indivíduo e o mundo social produz significados e torna a mente humana, social, não apenas pela existência deles, mas também na medida em que eles constituem um aparato para o intercâmbio cultural. Dito de outro modo, é no contexto situado cultural e historicamente que os seres humanos produzem significados, mas também é nesse mesmo contexto que o indivíduo negocia-os, legitima-os e comunica-os. Portanto, os contextos culturais estabelecem com a mente humana duas vias, “procede de dentro para fora e também no sentido inverso”. (CORREIA, 2003, p. 508).

Como espaço de interação entre diversas versões/vozes sobre o mundo de histórias idiossincráticas de indivíduos, o contexto cultural torna-se, em sua maioria, o lugar de se utilizar a mente de diversas maneiras, muitas maneiras de saber e construir significados *para* e *em* diferentes situações. O contexto cultural não é neutro, tampouco destituído de valores sociais ou econômicos, muito menos compartilhado por pessoas que desempenham o mesmo papel social, ao contrário cada indivíduo “pertence” a uma instituição, está no sentido “onde as pessoas negociam suas habilidades adquiridas, conhecimentos e formas de construir significados”. (BRUNER, 2001, p. 37), a qual delimitar e orientar a produção de significados.

Diante dessa ação - delimitar e orientar a produção de significados – evidencia a habilidade aprendida e não inata de entender as mentes dos outros por meio da linguagem. “Não são as palavras que tornam isto possível, mas nossa capacidade de compreender o papel dos contextos [culturais] nos quais as palavras, os atos e os gestos ocorrem”. (BRUNER, 2001, p. 29). Assim, o ler; o dizer; o escrever; o ouvir entre outras habilidades permitem ao indivíduo formas de atividades mentais distintas e elevadas de interagir/intervir sobre o mundo social.

Bruner (2001) também examina como as comunidades culturais, em especial a educação, intervêm na forma como os seres humanos criam e transformam seus significados.

A ênfase recai sobre “como o funcionamento da mente [em contexto educacional] pode ser melhorado ou alterado de alguma forma significativa” (BRUNER, 2001, p.20). Em outras palavras, o teórico investiga como as demandas de uma comunidade cultural afetam aqueles que devem operar dentro dela.

1.2.2 Real ou imaginária?

Manejar com narrativas, por vezes, também é configurá-las em “real” ou “imaginária”? Como se pudesse elencá-las em ser possível ou não possível, sem avaliar qual o parâmetro do que é impossível. Quer dizer, “ o *significado* e a *referência* da história [narrativa] guardam um relacionamento anômalo entre si”. (BRUNER, 1997a, p. 47). Essa discordância entre o *significado* e a *referência* depreende caracterizá-la não como enlace de sentenças falsas ou verdadeiras, numa visão polarizada, mas sim julgá-las pelo seu discurso, pela construção de um enredo que primazia o sentido naquela narrativa, logo, não considerando a realidade “extralinguística”. (BRUNER, 1997a, p. 47).

Essa característica de não ser cópia da realidade circunscrita é que permite às narrativas a configuração de negociá-las não com a realidade, mas com o indivíduo dentro dessa realidade narativizada. Em outras palavras, o sujeito toma a realidade (extralinguística) não como filtro, mas sim parâmetro para posicionar-se de forma similar ou discordante. Mas o modo que esse indivíduo se instaura pela narrativa está impregnado de significados, tão particulares que somente o próprio evento narrado é que pode dar conta. Logo, o caráter subjetivo da narrativa é importante para entender essa questão, pois o “seu significado é dado pelo lugar que ocupam na sequência do enredo”. (BRUNER, 1997a, p. 46). Organizar, portanto, mentalmente, uma experiência em sequências pela ordem de significação e não pela lógica, destaca nas narrativas seu caráter híbrido, ou seja, simultâneo de lidar com várias interpretações.

Tornar a narrativa aberta às várias interpretações é contemplar ao seu produtor, a possibilidade de reconstruí-la pelas intenções, valores e crenças inscritos num cenário específico. É levar em consideração o poder dela de dialogar com outros sentidos emergidos em outros contextos. Diferentemente do modo argumentativo, a narrativa não é objetiva e fechada com um único propósito, mas sim subjetiva na medida em que a transformação situada entre sequências desencadeia a construção de “uma imaginação culturalmente modelada”. (BRUNER, 1997b, p. 53). Nesse sentido, a grandeza da narrativa não está na

verdade ou falsidade, mas sim na capacidade de o ser humano através dela negociar e renegociar significados. Habilidade essa, conquistada pelas práticas sociais por meio da linguagem a qual “não tem a função apenas de transmitir, ela cria realidades e consciência, fornece novos meios à cognição para investigar e explicar o mundo”. (CORREIA, 2003, p. 511).

1.3 NARRATIVAS: O GÊNERO DISCURSIVO CONTO

Os estudos sobre gêneros, inicialmente, procederam-se a partir da *Poética* de Aristóteles que tomava como critério a representação mimética. Tratava-se de uma classificação observada no interior de um único meio: a voz. Assim, poesia de primeira voz é a representação da lírica; a poesia de segunda voz, da épica; e a poesia de terceira voz, do drama. Essas são as linhas gerais da base teórica sobre o *gênero* consolidada nos estudos literários por bastante tempo (MACHADO, 2008).

Ao considerar a cultura, o rigor da classificação aristotélica não fazia mais sentido, visto que uma classificação retórica afastava toda e qualquer manifestação fundada na comunicação verbal. E foi diante desse panorama que os estudos de Bakhtin (1998; 2003) ganharam força, já que o teórico desenvolveu sobre os gêneros discursivos, o dialogismo do processo comunicativo. Considerando, assim, a constituição dialógica dos gêneros. Bakhtin, portanto, evidencia as relações interativas, bem como a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas “[...], sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação da pluralidade”. (MACHADO, 2008, p. 152). Logo, Bakhtin distancia-se da noção de gênero da poética de Aristóteles e cria um lugar da manifestação de discursos.

Ao contrapor-se a uma classificação estanque sobre os gêneros, o teórico russo aponta à prosa como “representação da voz na figura dos homens que falam, discutem, [avaliam] ideias, procuram posicionar-se no mundo”. (MACHADO, 2008, p. 153). De acordo com a autora, tal variedade e mobilidade discursiva promoveram a emergência em prosa e consequente processo de prosificação da cultura. Para Bakhtin (1998), quando se olha o mundo pela ótica da prosa, toda cultura se prosifica. [...] A prosa é uma potencialidade que se manifesta como fenômeno de mediação [...].

Assim, não cabe na *Poética* de Aristóteles espaço para o fenômeno da mediação, da articulação, da desestabilização e negociação entre sujeitos e cultura, entre discursos e a escolha/defesa de outros. Não cabe, porque pela poesia aristotélica não foi possível o processo dialógico, tampouco instaurar instâncias que promovam o dialogismo: *sujeito*, *cultura* e *contexto*. A prosaica, assim definida por Bakhtin não é uma teoria, mas sim uma postura de ruptura que primazia a imensas possibilidades da atividade humana. Em outras palavras, expandir a noção de gênero a partir da prosa significa destacar o sujeito, bem como as inúmeras práticas de interação entre sujeitos e cultura e, também, perceber que para cada prática demarcada pelo social, surgem especificidades e propósitos comunicativos que se diferem entre si.

Portanto, é preciso entender que para cumprir um propósito comunicativo inscrito numa temporalidade, a necessidade de se estruturar as diversas formas de se atingi-lo, também fez parte dos estudos bakhtinianos. Assim, segundo sua classificação, há gêneros discursivos primários (da comunicação diária) e os gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita).

O estudo em questão se debruça sobre os gêneros discursivos secundários, porque como são formações elaboradas culturalmente, exige uma rede de características que se distingue de outra. Assim, para cada gênero discursivo secundário existe uma estrutura predominante. Esta norteia a produção desses gêneros, para que seus propósitos comunicativos, intenção(ões) do produtor, espaço social e temporalidade sejam considerados.

Diante da gama de formas de interação *sujeito – contexto*, a tipologia eleita por essa pesquisa será *a narrativa*. É verdade, que não existem tipologias “puras”, isto é, sem a presença de outras, mas para esse estudo a escolha de uma tipologia em detrimento de outra, justifica-se em focar com maior detalhe a inserção da narrativa nas práticas sociais analisadas por esse estudo. Também se sabe que a narrativa apresenta formas e modos de se constituir, e, levando isso em consideração, o gênero discursivo eleito foi o *conto*.

Afastando do estudo investigativo as questões quanto à forma (contos fantásticos, maravilhosos, excepcionais, policial entre outros) e à referência episódica (evento real ou fictício), sobre o gênero discursivo *conto* vale apresentar os pilares norteadores, seja pela construção delineadora e conceitual, que permitiram perceber quais as implicações dessa escolha discursiva (conto) para o cumprimento dos objetivos estabelecidos por este trabalho de pesquisa.

Originalmente o *conto* provém do latim, *computare* e pertencia ao registro oral que correspondia, basicamente, a ideia de (re) contar eventos e ações ocorridas num determinado momento. Depois, o conto evoluiu para o registro escrito. Essa passagem do oral para escrito traz mudanças de olhar sobre essa produção. Se antes, o conto se configurava como a arte de (re) contar um evento pretérito, a partir do seu uso na modalidade escrita, o conto supera a dicotomia *verdade* ou *falsidade*, pois, através da escrita foi possível destacar nesse gênero a capacidade que o sujeito tem de representar uma realidade não simplesmente porque ela aconteceu, mas porque construir essa sequência de eventos permitiu ao seu produtor mostrar a singularidade de se narrar sobre eventos verossímeis. Outra mudança é que com a criação dos contos escritos, o produtor também assume a condição de narrador que até então no registro oral não era considerada. Ademais, também foi possível através de estudos analíticos de contos russos por Vladimir Propp em *A morfologia do conto* (1984), a descrição do conto segundo as partes que o constituem e segundo as relações destas partes entre si e destas com o conjunto do conto (ações constantes e 31 funções de personagens). Todos esses avanços não seriam possíveis se o gênero discursivo *conto* ainda permanecesse, apenas, na esfera oral.

Os desdobramentos dos estudos de Propp (1984) possibilitaram que A. J. Greimes e Claude Brémond, entre outros teóricos, a partir das categorizações de Propp (1984) dos personagens de acordo com as suas funções, traçassem as regras gerais para esse tipo de gênero. A saber, “uma sequência que abre possibilidade do processo [situação inicial]; uma que realiza tal possibilidade [ações/transformações] e a última que conclui o processo [desfecho]” (GOTLIB, 1998, p. 27).

Assim, a sucessão de eventos típicas da linguagem narrativa, no conto é percebida não, necessariamente, pela mudança de cenário (geralmente, está reduzido a dois ambientes), mas sim pelas implicações do fato narrado nas ações dos personagens (ou seja, é a verticalização dos personagens não pela mera descrição, mas pelo comportamento, o modo como se apresentam e interagem com o fato narrado, o princípio da verossimilhança (o fato narrado não aconteceu no mundo físico/real mas poderia acontecer), a capacidade de condensar um [narrativa] curto vivido por alguns personagens cujo desfecho leva o leitor a [desvendar] o conhecimento de mundo e os discursos que o produtor instaura e convida.

E por fim, outra característica marcante desse gênero é sua brevidade. Isso porque o *conto* não trata de vários episódios, sendo, portanto, o enredo formado por um ou dois episódios. E isso também não quer dizer que se trata de uma narrativa superficial, mas sim de

um texto ágil, pois capta o mais significativo do fato narrado, evidenciando, portanto, as escolhas e avaliações do seu produtor.

1.4 LEITURA DE IMAGENS: UM CONVITE AOS DISCURSOS E AO CONHECIMENTO DE MUNDO

Uma das mais antigas formas de relação do homem com o mundo é através das imagens. Elas circulam em nossa sociedade, ora como expressão de uma cultura ou ideologia, ora como revelação de uma comunicação com o *Outro* com a sociedade, a fim de instaurar novas leituras, registrar novas formas que resultam nas mais diversas imagens. Entretanto, mais que um resultado de ação artística e criativa, a imagem também é fruto do comportamento humano diante de um ponto de vista. Talvez seja por isso o interesse de historiadores, antropólogos, sociólogos e educadores em discutir o que está por “trás” das imagens e, mais, em usá-las como proposta de construção do conhecimento (PARSONS, 1992). Porém, devido à variedade de conceitos utilizados para lidar com a imagem, e quase todos, aproximadamente, com o mesmo sentido, cabe aqui uma breve explanação sobre algumas expressões.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 63), é utilizada a expressão “apreciação significativa” para referir-se à imagem como “reconhecimento, convivência, contato sensível, observação, percepção”. Porém ao longo do texto, surge um outro termo que o substitui, “fruição”, sinalizado como “o conjunto de conteúdos articulado dentro do contexto de ensino e aprendizado em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão”. Entretanto esses três eixos remetiam à ideia mecanicista, ou seja, de que a imagem está para ela, detendo o sentido, cerceando, assim, a construção de um pensamento mais interpretativo e autônomo.

O termo *leitura* começou a ser usado no final dos anos 80, evidenciando, portanto, à imagem não apenas o seu caráter decodificador; como busca do entendimento do pensamento do autor ou como extração de informações, mas sim, como um texto, logo, propulsora de sentidos evocados a partir do mundo do leitor, pois “não existe interpretação desconectada do mundo [cognitivo e sociocultural] em que se vive”. (ROSSI, 2009, p. 19). Assim, o uso do termo *leitura* expande de mera apreciação, fruição, percepção, acesso, apreensão para espaço

de atividade interpretativa (ROSSI, 2009). Ainda segundo a autora, esse novo enfoque evidencia uma atividade interpretativa dependente entre o leitor e a imagem, entre a interação da linguagem (imagem) e a realidade.

Assumindo, portanto, a sua condição de texto, ler uma imagem significa considerar duas instâncias, o *contexto* e o *sujeito*. O *contexto*, porque segundo estudos contemporâneos (PARSONS, 1992), a cultura em que a pessoa vive, através dos valores, dos tipos de escolarização, dos ambientes, etc. norteia a leitura sobre a imagem. O *sujeito*, porque de acordo com Housen *apud* Rossi, (2009, p. 23) a habilidade de ler imagens promove a sofisticação do pensamento, ou seja, se por volta dos 7 aos 9 anos, o sujeito lê uma imagem pela descrição/narrativa (percepção visual), com o exercício dessa leitura, desenvolve um pensamento mais reflexivo, pois, nesse momento, o seu repertório simbólico dialoga com outros discursos, promovendo novos significados, bem como refletindo sobre eles.

Assim, promover a leitura de imagens é estabelecer relações com a mente do produtor, com a mente do leitor e com o mundo social. O leitor da imagem a fim de compreendê-la ancora-se no seu conhecimento de mundo, partilha este conhecimento de mundo com a representação do conhecimento de mundo do produtor da imagem, e avalia/julga a partir das convenções sociais (regras, valores, posturas culturais) o(s) sentido(s) daquela imagem. Entrelaçando-os num movimento plástico em que atribuir significado, evidencia a subjetividade e a necessidade lógica (Pillar, 1999). Ainda conforme a autora:

[...] a [leitura] tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem [lê], ou seja, depende das [habilidades] do sujeito, das estruturas mentais [cognitivas] que eles possuem no momento, as quais podem modificar as [compreensões]. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes (PILLAR, 1999, p. 13).

A singularidade do sujeito possibilita uma leitura impregnada de experiências anteriores, lembranças, fantasias, desejos, valores, ideologias etc.; exige uma tomada de postura ideológica e, também, é marcada pelo lugar social, origem social. Logo a leitura de imagens é o espaço da problematização, da negociação entre as possibilidades de ressignificação e de interação com outras formas de linguagem a que o sujeito dispõe. No intento de construir a compreensão, o sujeito não se dá conta, talvez, de *onde*, *quando*, *como* se constroi seu conhecimento de mundo e os seus discursos, não percebe que as diversas atividades sociais *indivíduo - mundo* são mediadas por formas simbólicas, específicas e intencionais de comunicação (linguagem). E que essas atividades muitas vezes se complementam, não porque sejam insuficientes, ou não apresentam autonomia comunicativa,

mas porque essas atividades sociais estabelecem entre si uma coexistência cujo objetivo é perceber que as atividades comunicativas não se realizam/efetivam por uma modalidade (verbal ou não - verbal), mas pelas as necessidades da vida diária, ou do contexto:

[...]a busca pela produção de sentidos na pós - modernidade, põe em destaque a [leitura] imagem e a palavra como recursos que se complementam, exigindo, portanto, do sujeito, “habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades sociais [...] do mundo contemporâneo (Vieira, 2007, p. 24).

Portanto, supera-se o desprestígio entre modelos semióticos distintos (imagem e escrita) e destaca-se o contexto como propulsor dos objetivos, propósitos e como o espaço para o exercício de habilidades interpretativas dos sujeitos envolvidos (VIEIRA, 2007).

Afinal, as mais diversas situações diárias compõem-se de diferentes modos textuais (oral, escrita, sonoridade, imagens, recursos tecnológicos) e, nesses casos os sujeitos envolvidos devem demonstrar competência (habilidades) na produção escrita ou oral; na interpretação, bem como na interação (oral ou escrito) entre os modos textuais. A respeito desse diálogo, Joly (1996) redimensiona a relação semântica, em especial, dos modos textuais *imagem* e *palavra*, numa relação de complementaridade. “A complementaridade das imagens e das palavras também reside no fato de que se alimentam umas das outras. As imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim”. (JOLY, 1996, p. 121).

Isto consiste dizer que a imagem dificilmente pode mostrar aquilo que a escrita possibilita, por exemplo, comentários, legendas, títulos, artigos de imprensa, relações espaço - temporais, assim como dificilmente a escrita mostra aquilo que a imagem desvela, por exemplo, representado pelos traços, tamanho, textura, cores, imaginação etc. Logo, a complementaridade, ainda segundo Joly (1996) consiste em conferir à imagem uma significação que parte dela. Trata-se de uma interpretação que desencadeia palavras, um pensamento, um discurso interior e anterior “partindo da imagem, mas que simultaneamente dela se depreende”. (JOLY, 1996, p. 120).

Portanto, a imagem enquanto produtora de sentidos não é tomada na acepção de transmissora de informação, mas como “mediadora (transformadora) entre o homem e a(s) realidade(s) natural e social [textos verbais e não verbais]”. (ORLANDI, 1988, p. 38); que instaura diversas possibilidades de significados/compreensões a partir da sua articulação com o sujeito, historicamente situado.

Explorar, portanto, a relação complementar entre a imagem e o texto verbal, é possibilitar ao leitor - produtor a capacidade de se relacionar com o universo simbólico a que está

submetido, bem como a exercitar a manifestação de discursos alheios (ORLANDI, 1988), visto que a imagem como interposto (representação de uma realidade) entre o seu produtor e leitor, já é atravessada por discursos que se interpelam com tantos outros e, nesse movimento dialógico, em que há dependência de sentido; a imagem do leitor – produtor (conhecimento de mundo); o texto (verbal) e os discursos entrelaçam-se, suscitando um campo frutífero para análise da constituição social do sujeito.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do estudo, este foi desenvolvido em dois grandes momentos. O primeiro, o qual corresponde à etapa de coleta de dados, considerou-se a sequência didática de conteúdos proposta pelo livro *Português Linguagens* de Tereza Cochar e William Cereja (2009), uma vez que para que os objetivos fossem contemplados, era necessário o conhecimento prévio do gênero discursivo *conto* pelos sujeitos- participantes, bem como também o respeito ao calendário escolar da instituição participante; e o segundo momento, correspondeu à etapa de análise dos dados coletados.

Para fins de uma melhor apresentação da metodologia adotada, tem-se a exposição de três tópicos. Inicialmente, apresentam-se as informações sobre os participantes e contexto de pesquisa; logo depois, o método de análise, e, por fim, o método de coleta de dados o qual foi desenvolvido em quatro etapas:

1ª Etapa: a produção textual de um conto, a fim de verificar a apropriação de tal gênero pelos sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, a participação deles nas etapas subseqüentes;

2ª Etapa: a aplicação da entrevista;

3ª Etapa: a leitura coletiva da imagem; a realização individual da ficha *Interpretativa* sobre a leitura da imagem mais a produção textual de um conto a partir da leitura dela;

4ª Etapa: a seleção dos textos produzidos na etapa anterior que manifestaram a ocorrência dos mecanismos discursivos da enunciação: a *debreagem enunciativa* ou *debreagem enunciativa*; e em seguida, realização individual da ficha *Produção textual* acerca do texto produzido por cada participante.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CONTEXTO DE PESQUISA

Participaram da pesquisa alunos da turma de 7º ano A do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. A escolha por essa turma/ano foi decorrente de dois critérios, por uma questão *profissional* - pelo fato da pesquisadora durante o período de coleta de dados ser professora substituta de Língua Portuguesa dessa instituição de março de 2010 a dezembro de 2011, como também pela atuação há algum tempo nesse ano escolar, logo, garantindo-lhe um olhar sofisticado em relação aos conteúdos neles ministrados e, por um motivo *curricular*, visto que a abordagem do gênero discursivo *conto* da tipologia textual *narrativa* inicia-se nesse ano da Educação básica.

A turma 7º ano A é composta por 30 alunos, dos quais 16 são meninas e 14, meninos. É uma turma que apresenta bom domínio de leitura, escrita e bastante facilidade na aprendizagem. Realizavam as atividades escolares com pontualidade e apresentavam uma boa relação com a professora-pesquisadora.

Para cada gênero estudado em sala, seguiam-se as seguintes estratégias de ensino: leituras de textos sugeridos pelos alunos e pela própria professora; teorização do gênero em questão pela professora a partir dessas leituras; leitura do livro didático Português e Linguagem de Tereza Cochar e William Cereja (2009) a respeito do gênero; produções textuais escritas e mais duas ou três revisões textuais (a quantidade de revisões varia de acordo com apropriação textual do gênero conto e as normatizações de ordem ortográfica e sintático-discursiva) e, por último, uma reflexão discursiva coletiva sobre o conto produzido por algum aluno.

Entre as produções textuais escritas e as revisões das mesmas havia um intervalo de tempo previamente acordado com a turma, visto que coexistiam atividades de outros componentes curriculares.

Dos 30 alunos, 13 participaram da pesquisa. Não houve um critério para participação, uma vez que toda a turma foi convidada, já que o desenrolar da pesquisa seria nos horários de aula. Para que a participação do estudante fosse efetivada, foi necessária uma aula (cinquenta minutos), cujos objetivos eram o esclarecimento a respeito da pesquisa (objetivos, período de tempo, instrumentos, calendário), bem como o aceite oficial de participação, através do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco.

Quanto à escola, situada no campus da Universidade Federal de Pernambuco, localizada no Centro de Educação, contém um total de 420 alunos os quais, geralmente, ingressam nela, no 6º ano do ensino fundamental II e concluem os estudos no 3º ano do ensino médio. Distribuídos em turmas com média de 30 estudantes, os alunos contam com aulas de francês (turmas A) e inglês (turmas B), como também salas de projeção, dança e artes, laboratórios de informática, matemática/desenho geométrico, química, bem como quadra poliesportiva e um recreio coberto, assim denominado pela instituição, que é o espaço, onde ocorrem oficinas de artes e leitura, debates e apresentações. Fora essas instalações, os estudantes se organizam e se manifestam politicamente através do grêmio estudantil e do “Jornal do Cap”, ambos reinaugurados em agosto de 2010. Já os professores predominantemente, com título de Mestre, organizam-se em encontros semanais divididos por áreas (Linguagem e comunicação, Estudos sociais e Ciências exatas e Natureza) que discutem questões de gestão escolar; promoção e agendamento de excursões, modificações/atualizações no planejamento; calendário escolar, entre outras coisas, como também desenvolvem paralelamente pesquisas acadêmicas, em grande maioria, pesquisas de extensão.

Outra atividade de grande importância executada pelos professores e alunos, são os Conselhos de classe (um em cada bimestre). Nestes, organizados por turma, os professores expõem a avaliação feita sobre cada estudante e a turma, como também os estudantes emitem suas opiniões, elogios e queixas em relação à dinâmica e condução didática dos professores.

Neste contexto, tanto os alunos, quanto os professores do Colégio de Aplicação – UFPE desenvolvem uma relação de convivência e criam um cenário de ensino e aprendizagem, baseado no respeito, em busca da reflexão e do engajamento político e, em consequência, os índices de reprovação são mínimos uma vez que a concepção de ensino e aprendizagem a qual norteia a instituição, vale-se da noção que não há reprovação do conhecimento, tampouco do ser humano, mas, antes, convida-o a fazer parte integrante da construção desse conhecimento.

2.2 MÉTODO DE ANÁLISE

Interessada em considerar os valores, hábitos e posicionamentos de um grupo social específico, a pesquisa assume a natureza qualitativa. A primeira justificativa dessa escolha advém da importância de entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada. Isto significa que descrever e interpretar um fenômeno são atribuir um sentido ao mundo social, tal qual asseguram Ferreira e Moura (2005). A segunda, parte da concepção de que esse tipo de pesquisa objetiva não apenas os resultados finais, mas, principalmente, o processo pelo qual os entes pesquisados, pesquisadora, objeto de pesquisa, território mapeado e o contexto, legitimam ao longo da construção dos dados. Por fim, a última justificativa, é que ao se adotar a perspectiva qualitativa, ressalta-se na investigação o valor temporal dos eventos, visto que quando recusa as generalizações, típicas da análise quantitativa, respeita o contexto social e histórico do grupo observado, considera as especificidades da população estudada, problematiza as significações dos entes pesquisados, bem como considera o caráter singular entre a relação sujeito-mundo. Logo, eleger uma abordagem mais interpretativa não significa a dispensa total das investigações em laboratório, tampouco da busca por universais. No entanto, é importante considerar que o teor da questão a ser respondida deve ser o indicador do método a ser usado e não o contrário (CORREIA, 2003).

Entretanto, os estudos qualitativos apresentam enfoques distintos que varia em relação ao método, à forma e aos objetivos. Em outras palavras, conforme Godoy (1995) aponta, há existência de, pelo menos, três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Esta pesquisa adota o viés etnográfico, visto que além de enfatizar as situações “reais”, como salas de aula ou o cotidiano escolar, o que possibilita uma valorização do olhar “de dentro”, tal qual atesta André (1995), também admite e valoriza o momento de observação da população estudada, considerando, portanto, a totalidade como modo de se conquistar a especificidade. Assim, ao fazer uso desse tipo de enfoque pretende-se destacar o papel da teoria, na medida em que ressignifica nas práticas sociais, hábitos, crenças, valores de um grupo específico e que revisita a teoria não a partir do genérico, mas com “[...] a maneira própria com que as pessoas veem a si mesma, as suas experiências e o mundo que as cerca”. (ANDRÉ 1995, p. 28). Fora isso, a pesquisa etnográfica respeita os princípios tais como, a

relativização e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho), a observação planejada, o olhar sob o pesquisador o qual assume o papel de instrumento de coleta e análise de dados. E por essas e outras justificativas, o olhar etnográfico permite a esse estudo valorar o papel da intervenção educacional, não só pela capacidade de observar os prolongamentos da interação sujeito e contexto, mas também pelo poder da mediação em mergulhar no universo simbólico individual e construir significações singulares.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Primeiramente, a pesquisadora comunicou junto ao Colégio de Aplicação- UFPE o interesse em aplicar o projeto de pesquisa, o qual foi expressamente bem acolhido pela gestão. Deste modo, após a aprovação do projeto no Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco, o primeiro procedimento seguinte foi o atendimento às prerrogativas éticas de pesquisa com seres humanos, como as informações necessárias destinadas aos alunos-participantes, como também a assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) dos pais e/ou responsáveis autorizando a participação dos seus filhos na pesquisa.

Para se alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa, esta se organiza em quatro etapas sucessivas: a **1ª Etapa** - a produção textual de um conto, a fim de verificar a apropriação de tal gênero pelos sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, a participação deles nas etapas subsequentes; a **2ª Etapa** - a aplicação da entrevista; a **3ª Etapa** – a leitura coletiva da imagem; a realização individual da ficha *Interpretativa* sobre a leitura da imagem mais a produção textual de um conto a partir da leitura dela; e, por fim, a **4ª Etapa**: a seleção dos textos produzidos na etapa anterior que manifestaram a ocorrência dos mecanismos discursivos da enunciação: a *debreagem enunciva* e a *enunciativa*; realização individual da ficha *Produção textual* acerca do texto produzido por cada participante.

Apresenta-se a seguir, com detalhamento, essas etapas da coleta de dados do estudo.

2.3.1 Produção textual de um conto

A produção textual *conto* ocorreu no segundo semestre do ano de dois mil e dez, nas duas primeiras aulas geminadas da semana (ao total, a carga horária era de cinco aulas semanais, essas duas, eram seguidas). Ou seja, os treze alunos- participantes tiveram uma hora e quarenta minutos para a produção do texto, segundo o material entregue intitulado de Orientações (Apêndice A).

A necessidade de se produzir um texto configurado nos moldes do gênero discursivo *conto*, fez com que essa etapa fosse a primeira. Isso, porque é possível, como evidencia a própria experiência profissional da pesquisadora, os sujeitos pesquisados produzirem textos de natureza narrativa, mas que fogem do arcação de um *conto*, ou até mesmo, produzirem textos de outra natureza (descritivo/ argumentativo/ instrucional/expositivo). Ademais, para o alcance dos objetivos estabelecidos pela pesquisa e pelo encaminhamento a que se deu na análise dos textos produzidos tornava-se relevante que essa produção textual assumisse tal configuração. O que implica destacar que essa etapa também adquiriu um caráter seletivo. Em outras palavras, apenas os sujeitos que elaboraram uma produção adequada ao gênero discursivo *conto* participaram das etapas subsequentes.

O tempo estimado para realização total dessa etapa foi de duas aulas geminadas, ou seja, uma hora e quarenta minutos.

2.3.2 A aplicação da entrevista semiaberta

Após intervalo de uma semana (terceira semana de setembro de dois mil e dez), aplicou-se a entrevista (Apêndice B) - que foi registrada em MP4 ou em anotações manuscritas - apenas para os sete sujeitos cujas produções (Apêndice D) enquadravam-se no formato ou próximo ao formato, *conto*.

O uso da entrevista possibilitou a situação de “documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o [sujeito]” (André, p. 41, 1995) nas relações de construção de sentidos, bem como a inserção das linguagens como propulsora de sentidos e conhecimentos. Ademais, essa entrevista de tipo semiaberta possibilitou o levantamento de informações sobre o acesso/interação com as várias linguagens, como também entre as diversas linguagens e o sujeito.

Assim, a entrevista assumiu um papel na pesquisa não de comprovação, mas de observar como o sujeito se constroi e se constitui com o mundo social (Bruner, 1997a). Logo, o instrumento visou verificar como os mais variados tipos de texto ordenam e estabilizam as atividades comunicativas diárias (Marcuschi, 2002). Além disso, a entrevista foi uma forma

de se estabelecer uma comunicação entre leitor/produtor-texto, o conhecimento de mundo e discursos, e o pesquisador, realçando, portanto, o papel do leitor/produtor e das linguagens (verbal e não verbal) na produção e construção de sentidos.

2.3.3 A aplicação da ficha Interpretativa e a produção textual a partir da leitura da imagem

Após a realização das entrevistas, ou seja, após uma semana, os participantes realizaram a terceira etapa que se subdividiu em três momentos: leitura coletiva da imagem; em seguida, responder, individualmente, à ficha Interpretativa (Apêndice C) e, por último, produzir *contos* a partir da leitura de imagem (Anexo A).

Com a imagem projetada em datashow, foi solicitado que os alunos fizessem a leitura da mesma, em seguida, foi informado o produtor dela, Cândido Portinari. Os sujeitos levantaram perguntas, emitiram opiniões e dúvidas, como: “qual o ano?” “Como assim lê?” “Eu não leio, eu vejo”. Porém, a pesquisadora insistiu que apenas fizessem a leitura da imagem.

Após a manifestação dos sete sujeitos participantes dessa etapa, uma vez que os outros seis alunos restantes não produziram contos, que já tinham feito a leitura da imagem, foi distribuída a ficha Interpretativa, a qual continha a reprodução da imagem impressa colorida em tamanho 1000 x 747 mais sete perguntas as quais foram respondidas individualmente e em tempo livre.

Quanto à ficha Interpretativa, esta prestigia o modelo proposto por Feldman (citado por Barbosa, 1991, p. 20) que é composto, como ele mesmo designa, por quatro estágios que são distintos, mas interligados entre si. São eles: *descrição*, *análise*, *interpretação* e *julgamento*. A atividade interpretativa utilizada neste estudo é formada por sete perguntas as quais dão conta dos estágios *descrição*, *interpretação* e *julgamento*. Supriu-se o estágio *análise* porque esse explora uma compreensão acerca da imagem, especificamente da pintura, pela sua textura, volume, espacialidade, contorno de linhas etc., que para o estudo em questão não é relevante.

O terceiro momento referente a esta etapa iniciou-se com a leitura das mesmas orientações (Apêndice A) da primeira etapa, e logo em seguida, iniciaram a produção textual escrita.

Todos os textos produzidos nessa etapa foram digitados, uma vez que os alunos levaram os computadores cedidos para cada um através do projeto do Governo federal, UCA- Um computador por aluno.

O tempo estimado para realização total da etapa foi duas aulas geminadas, ou seja, uma hora e quarenta minutos. Porém, como o tempo entre a leitura coletiva da imagem e o preenchimento da ficha Interpretativa ficou livre, alguns alunos utilizaram o tempo total das duas aulas, outros, concluíram a etapa antes da uma hora e quarenta minutos.

2.3.4 Aplicação da ficha Produção textual

O intervalo entre a etapa anterior e esta última etapa foi de três semanas, isto porque se teve que respeitar o calendário escolar (avaliações, 3º conselho de classe e duas excursões com a turma pesquisada), como também selecionar os textos que apresentavam os mecanismos discursivos da enunciação eleitos por essa pesquisa: *debreagem enunciva* e *debreagem enunciativa*. Assim, do total de sete textos, quatro, apresentaram o mecanismo discursivo da *embreagem*, cujas manifestações discursivas se afastam dos objetivos desse estudo e os outros três textos prosseguiram para o outro momento dessa etapa.

A ficha de Produção textual (Apêndice D) elaborada pela pesquisadora após a leitura dos três textos selecionados no momento anterior, teve por objetivo: verificar as significações de temas, das personagens e do narrador para o produtor do texto. Neste sentido, para cada produção textual foi elaborada perguntas, ora em comum, ora específicas de cada texto.

Diferentemente das outras etapas, esta, foi aplicada na sala de matemática/ desenho geométrico, porque os outros alunos estavam se ocupando de outra atividade solicitada pelo professor de História. Portanto, os três alunos na sala, receberam os textos produzidos por eles e, em seguida, oralmente a pesquisadora deu a seguinte instrução: “leia o seu texto e, depois, responda às perguntas da ficha Produção textual” a qual não necessitou de leitura em voz alta pela professora. Nenhum dos três alunos manifestou dúvidas, por isso, leram o texto e responderam à ficha de Produção textual logo depois das instruções. Este momento, entre instrução, leitura da própria produção textual escrita, como também o preenchimento da ficha de Produção textual, não durou mais que vinte minutos.

2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

As análises seletivas dos textos produzidos na primeira etapa foram feitas considerando as características que configura um *conto*, segundo Gotlib (1998), e organizadas no Quadro de análise (Apêndice E). Portanto, das treze produções textuais, sete adequavam-se à configuração do gênero discursivo *conto*.

Após, a etapa anterior, dos sete textos que foram considerados contos, três participaram das etapas posteriores de análise (a Sintaxe discursiva e a Semântica discursiva). Os outros quatro textos não participaram, pois o fenômeno discursivo manifestado foi o da *embreagem da enunciação*, fenômeno esse, que possui uma composição textual que afasta das produções textuais, ocorrências necessárias para que os objetivos desta pesquisa fossem contemplados.

Assim, os três textos, então, selecionados (Anexo D), não sofreram nenhum tipo de revisão de ordem ortográfica e/ou sintático- discursiva no momento de sua reprodução digitalizada, além de que, tiveram suas linhas enumeradas para fins de organização e fácil identificação.

Analisou-se, portanto, nos textos selecionados a manifestação da perspectiva teórica da enunciação (BENVENISTE, 1976; BARROS, 1988; FIORIN, 2010; 2011), no campo da Linguística Enunciativa, como também se consideraram as negociações do sujeito com a realidade (cultural) na busca da construção de significados através das narrativas. Assim, para esse estudo, também, convidou-se para verificar o *conhecimento de mundo* e a *interdiscursividade* a partir da leitura da imagem, Bruner (1997a; 1997b) com o seu olhar sobre a constituição social da realidade psicológica e cultural que permeia a história dos participantes a partir do pensamento narrativo e das narrativas.

Este estudo organizou-se em dois tipos de análises baseadas no modelo de análise dos textos pela perspectiva enunciativa de Fiorin (2010; 2011). Primeiramente, fez-se a análise da *Sintaxe discursiva* e, em segundo momento, a análise da *Semântica discursiva*. Nessa integralização, a análise se construiu em dois olhares, objetivando nem só a forma/estrutura, mas também nem só a individualidade e o contexto.

Nessa análise, a estrutura/forma e a individualidade recebem duas outras designações: *Sintaxe discursiva* e *Semântica discursiva*, respectivamente. Assim, limitando-se uma, aos elementos discursivos, propriamente, linguísticos (*tipo de narrador; construção das personagens, uso de recursos discursivos*), e outra, considerando os efeitos variáveis (*elementos linguísticos, interdiscursos* e o *conhecimento de mundo*). Essa distinção, em dois momentos não tem a intenção de promover a bipolarização de eventos (elementos constitutivos/linguísticos X singularidade do leitor – produtor), mas tentar reconhecer que produzir narrativas escritas (contos) é seguir a alguns traços peculiares que as distinguem de tantas outras formas de narrativas (fábula, mito, romance, crônicas, novelas e outras), mas ao mesmo tempo é evidenciar que todas elas são dotadas de uma narratividade que as configura como episódios de vida entrelaçados num tempo, num espaço (Fiorin, 2010) e por uma cultura (Bruner; 1997a; 1997b).

Nos tópicos a seguir tem-se uma explanação acerca dos constituintes da primeira análise dos textos, a Sintaxe discursiva e, logo depois, a segunda análise nos moldes da Semântica discursiva.

2.4.1 Análise pela Sintaxe discursiva

Esta etapa da análise corresponde ao momento de se investigar a partir dos enunciados, isto é, a materialidade linguística, a presença e implicações de certos recursos discursivos textuais os quais foram organizados em três tópicos: o primeiro que corresponde ao momento de identificação do Mecanismo discursivo da enunciação manifestado no texto: *debreagem enunciva* ou *debreagem enunciativa*; o segundo, é o momento de identificação do Foco narrativo; o terceiro se define e se organiza as categorias de Tempo(s) e espaço(s) da *enunciação*.

O primeiro tópico corresponde ao momento de explanar como as categorias de pessoa (narrador e/ou personagem); tempo (sistema de tempo e expressões/categorias temporais) e lugar (uso de advérbios de lugar, demonstrativos).

O segundo, a depender do mecanismo discursivo manifestado, subdivide-se em: pessoa desdobrada – *Narrador*; pessoa desdobrada – *Personagem*; ou pessoa desdobrada – *Narrador- personagem*.

Os critérios utilizados para a análise dos subtópicos, pessoa desdobrada – *Narrador*; pessoa desdobrada – *Personagem*; ou pessoa desdobrada – *Narrador- personagem*, buscaram do produtor do texto, o desdobramento e o prolongamento dele durante a leitura da imagem e a produção do evento narrado a partir dela. Deste modo, através (1) da análise objetiva e/ou subjetiva do evento narrado; pela (2) onisciência ou concentração do saber narrativo, demonstrados pelo (3) controle sobre a passagem do tempo; pelos (4) comentários, avaliações e julgamentos e (5) pela delegação de vozes, observadas no uso do discurso direto (fala), do discurso indireto ou discurso, a projeção da enunciação evocada pela imagem foi revestida por uma intencionalidade comunicativa, também, instalada por recursos linguísticos.

Cabe ressaltar que a fim de que muitas interpretações desses critérios fossem possíveis, a ficha de Produção textual (Apêndice D) foi fundamental. Isso porque algumas perguntas davam conta dos motivos que fez o produtor escolher o narrador- observador ou o narrador- personagem, como também a identificação com alguma personagem, etc.. Da mesma forma a ficha Interpretativa (Apêndice C) contribuiu para se entender, por exemplo, a preferência do uso de certos objetos ou cenários, pessoas da imagem (cena) na produção textual escrita.

Quanto ao terceiro e último tópico desta etapa, ou seja, a apreciação e implicações de ordem linguística, mas também cultural sobre o Tempo (s) e espaço(s) da *enunciação*, está organizado de modo a evidenciar a passagem da temporalidade dos acontecimentos sobre as ações e estados da(s) personagem(s). Logo, as noções de (1) concomitância ou não concomitância de ações e/ou estados sobre o evento narrado; (2) o uso pelo sistema de Tempo pretérito, do (3) Tempo presente, (4) do Tempo futuro e suas relações com a cultura (Bruner, 1997a) e o uso de (5) de expressões e categorias (preposição, conjunção, etc.) que potencializam os o Sistema de tempos verbais.

Quanto ao(s) espaço(s) da *enunciação*, este(s) não só no sentido explícito de *lugar físico*, mas, principalmente, na sua (1) relação com a temporalidade dos eventos narrados que posiciona através dos (2) demonstrativos; dos (3) advérbios, quem está dentro ou fora da *enunciação*, isto é, o deslocamento (4) espaço temporal de narrador para personagem ou vice-versa, da *enunciação* evocada pela leitura da imagem para a produção textual escrita e de produtor para enunciador.

2.4.2 **Análise pela Semântica discursiva**

Para a realização desta etapa de análise apresentada em um único tópico, intitulado de Pessoa desdobrada – *Enunciador* desdobrou-se, o *produtor textual* em *enunciador*, isto é, de quem enuncia discursos, faz interdiscursos, convida conhecimentos de mundo e dirige-se a enunciatário(s), todos, provocados pela leitura da imagem.

Para isso, nesse momento de análise, evidencia-se (1) os efeitos culturais da posição sócio- histórica que o sujeito ocupa, assim como, a partir dessa posição juntamente negociada com a leitura da imagem, propôs uma reflexão: (2) sobre as escolhas temáticas, como também a (3) concretização delas a partir de *figuras*; (4) sobre a seleção de cenários, personagens, ações e quebra de um estado normal; sobre a intencionalidade comunicativa, seja pelo (5) uso de adjetivos, seja sob (6) carga psicológica que constroi os personagens, enfim, nesta etapa tentou-se explicitar a capacidade que a leitura de imagem, materializada pela produção textual escrita, tem em convidar discursos enraizados socialmente e conhecimentos de mundo partilhados/experenciados, mobilizados pela busca de uma negociação, de um fazer entender (enunciador) e ser entendido (enunciatário).

Assim, uma vez escolhidos os indicadores acima, faz-se a seguir uma breve explicação acerca do que consiste a análise pela Semântica discursiva.

Nesta etapa teve-se como unidade de análise cada produção textual, conto, narrado a partir da leitura de imagem.

A análise pela Semântica discursiva é, segundo Fiorin (2011), uma análise que se assenta numa concepção que visa estudar o sentido, porém não através de descrições minuciosas, significados cristalizados por uma cultura, mas por uma análise que se debruça sobre o texto. Nesta pesquisa, teve-se como unidade de análise cada produção textual, conto, narrado a partir da leitura de imagem.

Nesse sentido, o olhar sobre o texto deve ser *gerativo*, ou seja, “deve apreender os níveis de variância crescente de sentido” (Fiorin, 2011, p. 16), isto é, os elementos da superfície textual podem significar diferentes sentidos, pois são gerados pela individualidade de cada produtor textual; *sintagmático*, isto é, em termos de produção e interpretação, qual o papel das unidades lexicais, em especial a dos adjetivos; e, por fim, *geral*, que busca a unicidade de sentido, que pode ser manifestada por diferentes planos (narrador; personagem; enunciador).

Portanto, cada produção textual analisada é em si uma totalidade organizada e singular. A dinâmica própria de cada texto escrito faz com que os indicadores adaptem-se ao repertório social/econômico/linguístico/histórico e social de cada indivíduo. Logo, a língua, enquanto sistema está orientada/manipulada pelo seu usuário, ou seja, é um exercício diário da(s) experiência(s) humana(s) (Benveniste, 1989). Desta forma, o uso da língua (Sistema) corresponde ao momento de atualização da(s) experiência(s) social(ais), como também organiza os discursos e os conhecimentos de mundo.

Para corroborar, portanto, com a visão proposta pela Semântica discursiva sobre os fenômenos investigados, foi indispensável a presença das fichas Interpretativa (Apêndice C) e de Produção textual (Apêndice D) e mais a entrevista (Apêndice F).

Logo, o processo de análise contou com a integralização de todos os instrumentos produzidos pelo estudo, ampliando o olhar sobre os discursos e conhecimentos de mundo evocados pela leitura de imagem.

Os resultados da análise pela Sintaxe discursiva e pela Semântica discursiva são expostos no próximo capítulo e seguindo esta mesma ordem.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.1 ANÁLISE DISCURSIVA DA PRODUÇÃO TEXTUAL 1

Produção textual: Talentos inesperados

3.1.1 Entrevista Semiaberta

ENTREVISTA

NOME: Enunciadora 1

IDADE: 12 anos

LOCAL DA ESCOLA: sala de aula do 7º ano A

01- A que tipos de linguagens você tem acesso frequentemente? (internet, imagens, filmes, livros, revistas, pinturas, histórias em quadrinhos, jornalística, televisiva etc.). Por quê?

Internet, livros, televisão.

02- Qual a finalidade de seus usos?

Para fazer trabalhos, entrar em MSN, chat, para lazer também. Os livros, paradidáticos. Televisão para lazer, noticiários, novela (Cordel encantado)

03- Com que frequência você faz uso dessa (s) linguagem (ns) por semana?

Internet, durante a semana para trabalhos escolares (duas horas). Os livros duas vezes por semana quando não tem nenhuma atividade da escola. Televisão todos os dias, para descansar.

04- Você se identifica mais com qual (ais) tipo(s) de linguagem? Por quê?

Televisão, Tv por assinatura (Discovery, documentários, séries). Todos os dias das seis às oito da noite.

05- O que tem aprendido no contato com as linguagens com que tem contato frequentemente?

Sobre várias coisas. Atualmente sobre culturas diferentes... tribos africanas, por exemplo.

06- É possível falar de uma temática apenas por imagens? Dê um exemplo.

Sim. Se tiver uma favela, dá para fazer várias relações. Cartoons, só a imagem revela tudo que está acontecendo.

07- O que você leva em conta ao se deparar com uma imagem?

Grande e colorida, para chamar atenção.

08- Que tipo de imagem você gosta mais?

Desenhos, pinturas, fotos (desconhecidas ou não).

09- Que textos escritos, você, costuma ler na escola?

Texto narrativo (Harry Potter), uma série baseada em histórias.

10- Que textos escritos, você, costuma ler fora da escola

Textos narrativos, textos sobre folclore, textos expositivos.

11- O que, você, gostaria de ler na escola? Por quê?

Não muito cansativo que envolvam outras matérias (História e ciências, por exemplo)

12- Quantos livros você leu no último ano? Sobre o que?

Em média, 12 livros. Sobre magia e coisas impossíveis, temática social, exemplo.

13- Você frequenta biblioteca? Para quê?

Às vezes. Eu não procuro muitos livros, não me identifico. Prefiro comprar.

14- Quando você vai ao cinema, qual é o seu gênero favorito? Por quê?

Comédia , aventura e magia.

3.1.2 Ficha Interpretativa

Nome: Enunciador 1

Faça a leitura da imagem e responda aos tópicos abaixo a partir do seu entendimento:



a) Sugira um título para a imagem.

A realidade rural brasileira.

b) Qual seria o lugar?

Uma cidade do interior do nordeste, por exemplo, no meio rural.

c) Qual seria a época? Por quê?

Década de vinte ou trinta, por que as situações são precárias, as roupas são antigas, o cenário é vazio com pouco desenvolvimento de fazendas e indústrias alimentícias, por exemplo, também não existem carros e fios elétricos, que todo interior possui.

d) Estabeleça uma relação entre a imagem com a sua realidade.

Não tem, pois hoje em dia é difícil ter um espaço assim nas cidades e tantas crianças juntos também, pois não brinco na “rua”, só em casa.

e) Essa imagem é importante para você? Por quê?

Sim, pois ela resgata a realidade do passado nos fazendo pensar sobre as mudanças sociais do país.

f) O quê mais lhe chamou atenção nessa imagem? Por quê?

O cemitério, pois ele se mistura com a população de um modo inconveniente e incômodo.

g) Dê uma justificativa para a existência dessa imagem?

Pois Cândido queria mostrar um pouquinho de sua realidade, por exemplo, ao mundo.

3.1.3 Ficha de Produção textual

Temática(s) para você abordada(s): *Superação das desigualdades socioeconômicas através da amizade e sem preconceito.*

1. Qual (is) a sua experiência(s) com o tema(s) abordado(s)? Caso contrário, qual o motivo da escolha?

Não tive muita experiência, mas abordei esse tema porque nem todas pessoas sabem o verdadeiro sentido da palavra “amizade” que é aceitar as pessoas como elas são.

2. Qual a sua postura em relação a esses temas?

Que para ser amigo não precisa mudar, têm-se que aceitar as pessoas como elas são, e caso contrário, ajuda.

3. Qual a sua intenção ao colocar o(s) personagem(ns) nessa situação?

Para ver que tudo na vida tem uma solução, e que as dificuldades podem ser superadas no futuro (deve).

4. Tipo de narrador: () personagem (X) observador

Para você, qual a contribuição desse tipo de narrador à narrativa?

Ele observa e conta o que “viu”.

5. Você acha que a imagem fez mais sentido após a escrita do seu texto?

Sim. Eles estão se divertindo.

6. Justificativa/propósito para escolha do título.

Escolhi esse titulo porque as crianças estão jogando bola, e jogar bola é uma diversão.

1 *Muito longe* da cidade viviam seis gerações de famílias diferentes e *lá* elas se
2 relacionavam muito bem, tinham uma vida calma, criavam gado e plantavam legumes para
3 tentar se manter em local *tão* afastado. *Lá* existia um riacho onde todas as crianças tomavam
4 banho felizes e depois jogavam um bom futebol.

5 Existia um homem na região que possuía um carro e ia até a capital para comprar
6 sementes, eletrônicos e brinquedos para o vilarejo. Como costuma ir muito a cidade tinha
7 muitos amigos *lá* e já era famoso na vizinhança, um certo dia, um olheiro de esportes que
8 morava no local ouviu falar do rapaz e lhe perguntou se as pessoas de tal região
9 costumavam jogar futebol e ele disse que sim e além do mais existia um menino chamado
10 Fábio que jogava muito bem. Então o olheiro disse que queria conhecê-lo.

11 No dia seguinte o olheiro partiu com muita alegria pois era raro alguém chegar
12 naquele local e a primeira coisa que ele fez foi assistir a uma pelada focando em Fábio que
13 era o recomendado mais também achou outro talento que era o Paulo que por ser menor que
14 os outros não podia demonstrar sua habilidade.

15 Procurou a família dos garotos e falou sobre suas intenções, os pais acharam que era
16 uma ótima oportunidade para a vida dos filhos e aceitaram a proposta de irem viver na
17 cidade para que Fábio e Paulo recebam um treinamento adequado e fossem mais
18 reconhecido pelos clubes de futebol mirim.

19 Uma semana após a chegada do olheiro, vão embora Fábio, Paulo e seus parentes
20 com direção a capital. Depois de um ano os garotos já bem desenvolvidos estavam
21 ingrenados num time mirim de um clube muito conhecido na região.

22 Anos se passaram e a vida tanto no vilarejo como na capital iam boas e tranquilas.
23 Quando Paulo completou dezoito anos e Fábio vinte eles que já eram de um time oficial
24 brasileiro foram chamados para a Sub-20 da seleção brasileira de futebol e isso foi a melhor
25 coisa que tinha lhe acontecido até aquela altura da sua vida.

26 Tiveram um treinamento puxado durante dois meses e foram parar em amistosos pela
27 América do Sul, eles fizeram vários gols nos jogos e o treinador da seleção convocou eles
28 para o time pelo ótimo desempenho. Foi uma grande festa.

29 Eles se prepararam para jogar na copa do mundo que ocorreria em dois anos em um
30 país europeu. Neste período foram até sua terra natal e visitaram seus amigos que já eram

31 adultos como eles e os adultos daquela época já estavam velhinhos, eles ficaram emocionados
 32 de rever suas raízes e foi a maior alegria de todos saber que eles estavam bem e iam com uma
 33 ótima carreira.

34 Três meses após tão esperada visita Fábio e Paulo embarcaram para Londres cidade
 35 que sediaria a copa do mundo. A seleção brasileira teve 17 gols ao total, seis foram de Fábio e
 36 cinco de Paulo além de tantos o desempenho deles no jogo foi surpreendente e com tal
 37 superação e glória voltaram para o Brasil Fábio e Paulo com um grande sorriso.

38 Depois de onze anos após a copa os garotos se aposentam do esporte e decidem viver
 39 na sua terra natal, e lá cultivaram uma longa e próspera vida com seus amigos de infância e
 40 suas esposas, tiveram uma família e renovaram as gerações do vilarejo e continuam o que
 41 seus antepassados começaram sempre com boas histórias para contar e experiências para
 42 repartir.

3.1.4 Sintaxe discursiva

3.1.4.1 Mecanismo discursivo: Debreagem enunciativa da enunciação

Quando o sujeito da enunciação projeta o discurso em terceira pessoa tende, segundo De Barros (1988), ou a ilusão de ausência de enunciação ou de distância em relação a ela. No texto “Talentos inesperados”, a fim de reconstituir um ato enunciativo o sujeito da enunciação o faz mantendo-se distância em relação a esse ato. Em outras palavras, quando no enunciado instaura-se o actante da enunciação em terceira pessoa, um tempo não- agora (então) e um espaço (aqueles que não estão relacionados ao *aqui*), esses elementos criam um efeito de realidade objetiva.

A história de Fábio e Paulo, ambos moradores de um vilarejo e bastante habilidosos no futebol - assim narrada- aproxima-se da realidade de pessoas que vivem em cidades rurais ou em condições de pobreza, ou seja, aproxima-se de situações reais as quais não necessariamente façam parte da realidade da produtora do texto. Em resposta dada à pergunta: estabeleça uma relação entre a imagem com sua realidade (ficha Interpretativa) a produtora diz: “*Não tem, pois hoje em dia é difícil ter um espaço assim [em relação à imagem] nas cidades e tantas crianças juntas também é, pois não brinco muito na “rua” só em casa*”. Logo, a imagem enquanto cena, revestida de estaticidade não só faz a produtora textual

assumir o distanciamento social (brincar na rua ou em casa), como também impulsiona a materialização do tipo de narrador, do cenário, período entre outros recursos enunciativos.

3.1.4.2 Foco narrativo

3.1.4.2.1 *Pessoa desdobrada- Narrador- observador*

Segundo a produtora do conto “Talentos inesperados”, cujas temáticas envolvem futebol, a integração que tal esporte promove entre as pessoas e ascensão social através de sua prática, na tentativa de tornar uma história mais neutra e com visão geral, o narrador instaurado no texto é o observador (por exemplo, verbos em 3ª pessoa). Essa falsa ideia de neutralidade se observa, quando indagada a respeito da contribuição desse tipo de narrador a narrativa, então, ela diz “*A história se torna mais neutra e proporciona uma visão geral, não retrata uma opinião só*” (ficha Produção textual).

Logo a justificativa para a escolha do narrador – observador é pela necessidade de produzir um discurso imparcial, isto é, segundo ela, pela falta de experiência com os temas abordados, “*Nenhuma; pois é uma realidade de hoje em dia no Brasil, a maioria dos jogadores vem de cidades pobres e de interior*” (ficha Produção textual)

Observa-se, então, que quando a produtora produz um texto em 3ª pessoa, há uma tentativa de distanciamento da situação narrada, mas ao mesmo tempo uma concentração do saber narrativo, ou seja, o narrador tem total domínio sobre o evento narrado a partir de suas experiências compartilhadas sócio-histórico e culturalmente, confirmando isso “*Eu acho que a carreira futebolística [através do futebol] é algo acessível hoje em dia, basta ter talento e as pessoas em sua maioria vêm de cidades pobres, porque lá se joga muito futebol*” (ficha Produção textual) e apresentando os prolongamentos, os quais serão discutidos, dessa opinião.

Outro efeito sob a narrativa pela presença do narrador – observador, é quanto ao controle sobre a passagem de tempo. “Dizer que uma ação começa, dura ou termina, só é possível pelo fazer do observador” (FIORIN, 2008; p. 86), como nos trechos “No dia seguinte” (l. 11); “Uma semana depois” (l. 19); “[...] durante dois meses” (l.27). Com esse domínio o narrador traz os personagens, não mais pelas suas ações, mas pelas transformações da passagem do tempo sobre eles. Por ser responsável pela narrativa, pela discursivização da

narrativa (BARROS, 1988) o narrador torna os personagens em sujeitos cognitivos. O próprio narrador também surge como sujeito cognitivo, uma vez que manipula as interpretações tanto dos personagens, como as dele enquanto observador. No texto a personificação dos personagens se dá pelas interpretações da(s) cena(s) enunciativa(s) pelo narrador e não por outro recurso que seria as falas, o discurso direto.

A onisciência do narrador também organiza o texto. Manifestada através de *comentários*- “Foi uma grande festa” (l. 29); *avaliações* – “vida tanto no vilarejo como na capital iam boas e tranquilas” (l.22) e *concentração do saber narrativo*- ‘isso foi a melhor coisa que tinha lhe acontecido até aquela altura da sua vida” (l. 25); a atividade de narrar em terceira pessoa não é, necessariamente, uma atividade de mostrar eventos (BARROS, 1988).

3.1.4.2.2 *Pessoa desdobrada – Personagem*

Ao tentar criar um efeito “objetivo” sobre a realidade, o narrador - observador não delega voz a personagens, mas sim os manipula explicitamente. Além de ter domínio sobre o evento narrado, também “filtra” as falas das personagens. Essa atitude fica bem evidente quando introduz o discurso indireto em diferentes momentos da narrativa, como nos trechos: “Então o olheiro disse que queria conhecê-lo” (l. 10); “Procurou a família dos garotos e falou sobre suas intenções, os pais acharam que era uma ótima oportunidade para a vida dos filhos e aceitaram a proposta de irem viver na cidade para” (4º parágrafo).

Assim, os verbos destacados funcionam como introdutórios de uma única enunciação, logo traços da enunciação dos interlocutores (o olheiro e os pais de Fábio e Paulo) são apagados intencionalmente pela enunciação construída pelo narrador (FIORIN, 2010).

Conforme atesta Fiorin (2008; p.66), “Ouvimos a palavra de outro pela voz do narrador”, em outras palavras, o produtor textual na condição de narrador- observador apresenta uma análise do que o outro disse, ou seja, “a fala do narrador invade a da personagem”. Não se tem, portanto, acesso à fala da personagem, mas a análise do que foi dito por ela.

É importante esclarecer que o fato de não existir a fala ou diálogos entre os personagens, o evento narrado não possua o efeito da verossimilhança, isso porque como já

foi explicitado no tópico anterior faz com que o narrador estabeleça outra relação com o evento narrado.

3.1.4.2.3 *Tempo e espaço(s) da enunciação*

O texto “Talentos inesperados” estrutura-se através de um conjunto de tempos no pretérito. Segundo Fiorin (2011), por excelência o ato da narração faz uso do sistema pretérito de tempo, uma vez que, geralmente, conta-se algo posterior ao momento da fala, ou seja, posterior ao momento da enunciação.

Pela teoria da enunciação o produtor textual ao tentar compor a situação de enunciação, ou seja, quando o produtor textual através do enunciado tenta compor a enunciação, ele nessa relação entre o tempo do enunciado e o tempo da enunciação tenta anular a distância entre esta e aquele (FIORIN, 2010). Esse procedimento é empregado para mostrar que narrar é reviver. Em outras palavras, trata-se de acontecimentos fictícios, mas que são possíveis de acontecerem. O narrado está no passado, pretérito perfeito, “viviam (l. 1); “acharam” (l.14); “eram” (l.22), mas também aparece o imperfeito, “morava” (l.8) e “costumavam” (l.9) indicando uma concomitância em relação ao marco temporal pretérito. Empregando o imperfeito, o narrador aproxima ações, colocando-as no mesmo plano das ações que estão ocorrendo (pretérito perfeito).

Organizar os acontecimentos numa temporalização também exige do produtor textual a demarcação espacial desses acontecimentos. Não é uma exigência que parte do produtor, mas da enunciação. O texto analisado se inicia com essa demarcação, “Muito longe da cidade” (l.1) e “lá” (l.1; 3; 7; 9). Observa-se que ao fazer usos de locução adverbial (muito longe) e de advérbio (lá), o produtor textual se posiciona espaço temporalmente. Ora, ao produzir a situação de enunciação o narrador não se inscreve nela. É importante destacar que o uso do advérbio “lá” evidencia a tentativa de distanciamento espacial às cenas enunciativas, a primeira no trecho “Muito longe da cidade viviam seis gerações de famílias diferentes e lá [...]”, em que esse advérbio refere-se ao vilarejo, e a segunda cena, agora o *lá* não mais se referindo ao vilarejo, mas sim à cidade (provavelmente a capital). Além de se reportar a algo já dito, desempenhando a função anafórica, o *lá* também evidencia o desinteresse quanto à narração, mas pelo evento narrado (FIORIN, 2010). Logo o uso dos advérbios e locuções

adverbiais mencionados evidencia que a neutralização (imparcialidade) por parte do enunciador se fez.

Além da categoria dos advérbios outros recursos são importantes no momento de tratamento tanto da narração, quanto do narrado, a categoria dos demonstrativos. Em especial, os demonstrativos *neste* em “Eles se prepararam para jogar na copa do mundo que ocorreria em dois anos em um país europeu. *Neste* período foram até sua cidade natal [...]” (1.31) e o do trecho “[...] e os adultos *daquela* época já estavam velhinhos [...]” (1.32). Em especial, porque os demonstrativos têm um efeito tricotômico, em outras palavras, além de indicarem o espaço da enunciação, posicionar quem está fora dela também marca, por sua vez, o espaço do enunciador, isto é, o que está próximo do *eu* e longe do *tu* (enunciatório) ou vice-versa.

Observando os usos dos demonstrativos assinalados três considerações poder-se-ão apontar:

- A) O demonstrativo *neste* formado pela contração “em + este”, temporalmente, define a concomitância de ações: enquanto Paulo e Fábio treinam para a copa de mundo é possível fazerem uma visita ao vilarejo;
- B) O uso do *daquela* ratifica o distanciamento temporal e espacial do enunciador à cena enunciativa;
- C) O uso do *daquela* demarca a distância temporal e espacial de duas cenas: a da narração e a do evento narrado (que eram os adultos no início do texto).

Reportar-se, portanto, à cena da enunciação não decorre de um esforço do lembrar-se, mas também de se posicionar frente ao evento narrado (as marcas do enunciado), seja pelo espaço ou tempo em que o enunciador escolheu se inscrever.

3.1.5 Semântica discursiva

3.1.5.1 Pessoa desdobrada- Enunciador

Reproduzir ou não a enunciação no interior do enunciado é uma escolha, como já discutido nos tópicos 2.1 e 2.2, de como enunciar a enunciação, isto é, de como reportar-se à narração. Para tanto, usa-se diferentes estratégias para se construir o enunciado, não em sentido de desacordo com a enunciação, mas em consideração às intenções comunicativas do enunciador, do sujeito que são apreendidas no discurso. Nesse sentido, a maneira como o enunciador põe-se como sujeito coloca-o diretamente responsável pela seleção de valores e regras sociais representadas na produção textual.

A produtora textual ao estabelecer esse papel ao narrador, explicitamente, manipula cognitiva e pragmaticamente não só os personagens, mais também o(s) enunciatário(s). A efetivação dessa manipulação repousa sobre os temas levantados: *futebol*, *ascensão social através do futebol* e *“o grande amor daquelas crianças pelo futebol”*. Para tanto, as figuras, ou melhor, o percurso figurativo utilizado para caracterizar tais temas, para torná-los dotados de sentido, evidencia da produtora a sua compreensão sob a prática do futebol, bem como o contexto de sucesso que é possível se ter com tal prática, inicialmente por prazer e, depois, profissionalmente.

Em resposta à pergunta *por que a imagem te fez pensar nessas temáticas?* A produtora diz *“Porque as crianças estão jogando futebol”*. Interessante destacar que apesar de ter dito em outro momento (ficha interpretativa) que o que mais lhe chamava atenção na imagem era a forma como o cemitério *“se mistura com a população de modo inconveniente e incômodo”*, na produção textual ela não o mencionou. Denotando, portanto, que a presença da leitura da imagem na produção textual escrita não é verificada só pelo uso do lexema “cemitério”, ou seja, a inserção direta de cena ou objetos da imagem, mas também ao considerá-lo: *“seis gerações de famílias diferentes e lá elas se relacionavam muito bem”* (l.1), ora pode-se inferir que na cidade há poucas famílias e todas se conhecem; já no trecho, *“renovaram as gerações do vilarejo [...]”* (l. 43), observa-se um equilíbrio entre os números dos que morrem e dos que nascem levando em consideração também que no cemitério há, relativamente, poucos jazigos.

Ainda acerca sobre a leitura da imagem e sua projeção na produção textual escrita, a produtora revela que a imagem tem sua importância, pois *“resgata a realidade do passado*

nos fazendo pensar sobre as mudanças sociais do país” (ficha Interpretativa). Essas mudanças sociais a que se refere, talvez, estejam na ideia de ser um vilarejo distante da cidade, sem recursos, distante da modernidade tecnológica, uma vez que *“existia um homem na região que possuía um carro e ia até a capital para comprar sementes, eletrônicos e brinquedos para o vilarejo”* (1.5).

Ao longo do texto, a produtora não nos informa se os avanços frutos da urbanização atingem tal vilarejo, ela enquanto sujeito do século XXI reconhece os limites do vilarejo, reconhece que a imagem representa um período/situação do Brasil que, talvez, já não exista mais. Mas ao realizar a leitura da imagem a produtora ancorada, mas não limitada por sua condição/existência sócio- histórica- cultural, resgata conhecimentos de mundo construídos, através do acesso à *“internet, à televisão por assinatura, a livros”* (Entrevista), enfim através das diversas linguagens, que a possibilita, tratar do passado sob a orientação da posição que ocupa sócio- historicamente. Nessa negociação, a produtora textual lê a imagem, convida discursos socialmente construídos para entornar a sua interpretação, a impressão. Interessante que há uma categoria morfológica que ornamenta, qualifica essas impressões, os adjetivos.

Além do *longa e próspera* (1.42), o uso de outros adjetivos - *felizes*, (1.4); *ótima* (1 17/35); *adequado* (1. 18); *superação* e *glória* (1. 39) - é bastante recorrente a fim de caracterizar a cidade, a vida, a rotina das pessoas e a habilidade em jogar futebol. Como dito no tópico 2.1, o narrador por ser observador traz suas impressões e avaliações, que coincidem com as da produtora, *“a carreira de futebol é algo acessível hoje em dia, basta ter talento [...]”*. Para a produtora ter talento é fundamental, e diz *“[...] é uma realidade de hoje em dia no Brasil, a maioria dos jogadores vem cidades pobres e de interior, etc.* Portanto, a leitura da imagem confirma/orienta/convida o conhecimento de mundo da produtora a respeito não só daquilo que é importante fisicamente, *“[o olheiro] achou outro talento que era o Paulo que por ser menor que os outros não podia demonstrar sua habilidade”* (1.14), mas também profissionalmente, *“os pais acharam que era uma ótima oportunidade para a vida dos filhos e aceitaram a proposta de irem viver na cidade para que Fábio e Paulo recebem um treinamento adequado e fossem mais reconhecido pelos clubes de futebol mirim”* (1.16) indispensáveis para prática desse esporte.

A narrativa, portanto, atravessada pela leitura da imagem e estruturada em enredo, possibilita o acesso às experiências individuais e sociais (BRUNER, 1997), a acontecimentos partilhados, logo, reafirmando a nossa habilidade em negociar nossas compreensões através

de cenários (vilarejo x cidade); personagens (o morador do vilarejo que vai à cidade; o olheiro de esporte; Fábio, Paulo e seus pais; a população); ações (sair do vilarejo, profissionalizar-se, superar-se); quebra de um estado normal (jogar futebol, agora, profissionalmente) e escolhas enunciativas (tipo de narrador; discurso direto; discurso indireto etc.).

Inesperadamente Paulo e Fábio mudaram de vida através do esporte, tornaram-se estrelas do futebol sem ambicionarem por isso. A produtora traz o discurso de que sucesso e conquistas estão atrelados ao fazer parte de times reconhecidos (l.16), ao jogar pela seleção brasileira (l.25), ao participar de Copa do mundo (l.29).

Esses e outros discursos evocados pelas temáticas, *Futebol (o amor por esse esporte) e Ascensão social através do futebol* são figurativizados, ou seja, materializados no texto através de situações, ações e cenas que simulam o mundo social. Para o primeiro tema e a fim de concretizá-lo tem-se a figura (1) “*moradores do vilarejo*”- destacando a posição social que Fábio e Paulo ocupam-; em seguida a figura (2) “*jogavam um bom futebol*” explicitando que no vilarejo há crianças, em especial Fábio, que jogam bem. Logo, quando o morador que “*viajava até capital para comprar sementes, eletrônicos e brinquedos [...]*” (l. 5) é apresentado a um olheiro de esporte, “*certo dia, um (3) olheiro de esportes que morava no local ouviu falar do rapaz e lhe perguntou se as pessoas de tal região costumavam jogar futebol e ele disse que sim e além do mais existia um menino chamado (4) Fábio que jogava muito bem. Então o (5) olheiro disse que queria conhecê-lo*” (l. 7) menciona por Fábio, evidencia, portanto, a atenção daquele morador e, talvez da cidade por essa brincadeira. Ora, se não houvesse esse encontro, a busca por novos talentos, a curiosidade e crença por parte do olheiro de talentos oriundos de cidades afastadas, talvez, Fábio e Paulo não tivessem alcançado o reconhecimento nacional e mundial de suas habilidades. Logo, essas figuras endossam a presença do discurso de que uma das formas para que as pessoas pobres tenham êxito na vida, ou que pelo menos seja mais fácil de obtê-lo seja através do futebol e outras práticas esportivas, “*as pessoas [jogadores de futebol] em sua maioria vêm de cidades pobres porque lá se joga muito futebol, segundo a produtora*”.

Outro discurso evocado a partir do comentário acima é que por, talvez se ter mais tempo livre, já que a rotina das crianças eram banhar-se no rio e, em seguida, jogarem futebol, tinham mais oportunidade de jogar e menos compromissos, por exemplo, estudar. Um aspecto interessante é que a produtora não traz da enunciação (leitura da imagem) em que período do ano a narração se inscreve (férias escolares, depois da escola, se em finais de semana). Apesar

de simular o mundo real, a presença da imagem estabelece uma relação de complementaridade com a produção escrita, nesse sentido, a imagem não delimita o que deve ou não estar presente no texto, mas ao contrário propulsiona a construção de um posicionamento, não só embasado pelo conhecimento de mundo, mas também pelos discursos que manipulam tal construção.

Quanto ao segundo tema, *A ascensão social através do futebol*, este não apenas no sentido de status social, mas também de contato com outras experiências, outras vivências, são reveladas pelas figuras (1) “[...] vão embora Fábio, Paulo e seus parentes em direção a capital [...]”; quando passam a receber o (2) “*treinamento adequado*”, ou seja, o momento de profissionalização gerando a participação em (3) “*time mirim de um clube muito conhecido na região*”; (4) “*convocação sub-20 da seleção brasileira de futebol*”; (5) “*amistosos pela América do Sul*”, (6) “*jogar na copa do mundo*”, e por fim, (7) “*com superação e glória [Fábio e Paulo] voltaram para o Brasil*”.

Todas essas figuras corroboram para a concretização do tema, percebendo assim que o percurso figurativo mantém uma coerência interna de sentido, começando da mudança para a capital, a trajetória de sucesso até o retorno à terra natal.

Portanto, a figurativização construída, ou melhor, os dois percursos figurativos construídos contribuem não apenas para a organização interna da narrativa, como também manifestam as interpretações do enunciador acerca da enunciação representada. Ademais o percurso figurativo é o responsável para que o efeito da verossimilhança, ou seja, da verdade possível, se faça presente no texto.

A enunciativa ao tratar de dois temas numa relação de causa e consequência, dá mais ênfase ao tema “*ascensão social através do futebol*” do que, ao “*Futebol*”. Isso é verificado não só pela quantidade de figuras, aquele com sete figuras e este, cinco, mas pela concentração de eventos, de conhecimentos de mundo e de discursos evocados. Quando, portanto, simula-se o mundo, solicita do produtor textual, a sua posição de enunciador não só pelas interpretações suscitadas pela leitura da imagem, mas principalmente, pela negociação estabelecida entre o seu contexto histórico e aquele que ele reproduz.

3.2 ANÁLISE DISCURSIVA DA PRODUÇÃO TEXTUAL 2

Produção textual: Jogadores da roça

3.2.1 Entrevista semiaberta

NOME: Enunciadora 2

IDADE: 12 anos

LOCAL DA ESCOLA: sala de aula do 7º ano A

Entrevistador: **S., que tipo de linguagem você usa: internet, livros, revistas, televisão, histórias em quadrinho, jornais?**

Entrevistado: Televisão, eu curto bastante internet, adoro ler.

Entrevistador: **Por que você faz uso delas? Da leitura, da televisão e da internet?**

Entrevistado: Leitura tem tanto pela parte da escola, como da parte do lazer, gosto muito de ler. E a televisão como lazer, relaxar. E a internet, pesquisa ou jogos, eu geralmente eu uso mais;

Entrevistador: **Que tipos de jogos?**

Entrevistado: De simulação, RPG.

Entrevistador: **RPG é tipo uma guerra, uma luta, é isso?**

Entrevistado: Não, é uma pessoa e você tem que aumentar o seu nível, por exemplo, você é um caçador, aí você tem as suas habilidades mágicas... tem várias coisas assim.

Entrevistador: **Ah, esses jogos que você gosta são os que lidam com coisas fantasiosas, situações fantasiosas?**

Entrevistado: É. Eu também gosto de jogos de simulação, como os The Sims, que tem uma pessoa, uma família, que faz ela viver a vida dela. Criar a casa lá. Ah, tô precisando de dinheiro, bota pra trabalhar! Aí alimenta os personagens.

Entrevistador: **Como se escreve o nome desse jogo (a menina pronuncia palavra por palavra)? É um jogo de internet?**

Entrevistado: Não, é um jogo de cd mesmo.

Entrevistador: **Quais são as finalidades da internet, da televisão e da leitura?**

Entrevistado: É, entreter e relaxar!

Entrevistador: **Os livros... é também pra relaxar?**

Entrevistado: É, mas tem também os livros didáticos...

Entrevistador: **Com que frequência você faz uso da internet, Sofia? Por semana ou por dia?**

Entrevistado: Uma vez só por dia, uma hora, meia hora...

Entrevistador: **Televisão?**

Entrevistado: Todo dia, umas duas horas por dia.

Entrevistador: **O que (assisti)?**

Entrevistado: O que tiver passando ou o que eu baixei, seriado...

Entrevistador: **Novelas, filmes, séries?**

Entrevistado: Séries.

Entrevistador: **E livros, quantas vezes, quanto tempo?**

Entrevistado: Meia hora, uma hora antes de dormir.

Entrevistador: **Todo dia?**

Entrevistado: Acho que três ou quatro vezes por semana.

Entrevistador: **Você se identifica mais com a internet, com o livro ou com a televisão?**

Entrevistado: Livro!

Entrevistador: **Quê que o livro tem a mais que a internet e a televisão?**

Entrevistado: Ah, eu não sei explicar professora! Só sei que o livro tem outra realidade, que você pode imaginar do seu jeito, não tem aquela imagem já da televisão já definida ou da internet.

Entrevistador: **O que você tem aprendido com a internet, a televisão e os livros qual desses você aprende mais?**

Entrevistado: Televisão tem umas coisas assim; a internet de vez em quando aparece coisas e os livros, eu vejo mais sobre os escritores famosos que tem lá. A internet tem pesquisa escolar.

Entrevistador: **É possível abordar uma temática apenas por imagem?**

Entrevistado: Pode ser...

Entrevistador: **Dá um exemplo que só pela imagem você sabe o que pode ser abordado ali.**

Entrevistado: Você vê as geleiras derretendo você sabe que é de ambientalismo, aquecimento global.

Entrevistador: **O que você leva em conta ao se deparar com uma imagem? O que essa imagem tem que ter pra chamar sua atenção?**

Entrevistado: Tem que ter cores fortes e a cena assim, depende muito. O que a imagem quer informar, assim, depende muito.

Entrevistador: **Que tipo de imagem você gosta mais? Fotografias, pinturas, propagandas, tirinhas, desenhos?**

Entrevistado: Pinturas e fotografias.

Entrevistador: **Você acha que as fotografias elas conseguem capturar de uma forma que as pinturas não?**

Entrevistado: Depende muito do fotógrafo, da experiência da pessoa que fotografa.

Entrevistador: **Então você acha que uma boa fotografia e uma boa pintura dependem de habilidade?**

Entrevistado: Da expressão que a pessoa quer passar.

Entrevistador: **Como assim expressão? Explique.**

Entrevistado: A sensibilidade que se quer passar.

Entrevistador: **Que textos escritos você costuma ler fora da escola? Ou na escola? Na escola, quais os tipos de textos você lê? Informativos, expositivo... ?**

Entrevistado: Informativos, professora.

Entrevistador: **Que tipos de textos você costuma ler fora da escola?**

Entrevistado: Narrativos, tanto também os informativos.

Entrevistador: **O que você gosta de ler na escola, Sofia?**

Entrevistado: Na hora do recreio eu não tenho muito tempo de ler assim.

Entrevistador: **Na escola, os textos que você gosta de ler: os textos que tem nos livros didáticos, paradidáticos, os textos que estão nos murais?**

Entrevistado: Eu leio os livros didáticos, quando dá tempo, os paradidáticos também.

Entrevistador: **Então, os textos que você lê na escola já tá bom?**

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: **Quantos livros você leu o ano passado, em média?**

Entrevistado: Em média, acho que li uns 15!

Entrevistador: **Sobre o quê?**

Entrevistado: Ficção.

Entrevistador: **Científica?**

Entrevistado: Tanto um quanto o outro.

Entrevistador: **Você frequenta a biblioteca?**

Entrevistado: Frequente.

Entrevistador: **Pra quê?**

Entrevistado: Pra procurar livros, folheá-los, dá uma ideia, pra ver se tem algo interessante.

Entrevistador: **Mas assim, é pra ver, pra ler ou pra fazer trabalhos?**

Entrevistado: Pra fazer.

Entrevistador: **Qual a sua preferência temática quando você está na biblioteca?**

Entrevistado: Ficção científica.

Entrevistador: **Só ficção científica ou outro tipo de ficção?**

Entrevistado: Tanto um quanto o outro, mas eu prefiro ficção científica.

Entrevistador: **A biblioteca é bem preenchida de livros de ficção?**

Entrevistado: Muito pouco.

Entrevistador: **E aí, como é que faz?**

Entrevistado: Ah, eu procuro, procuro, até achar um que me interessa, aí eu...

Entrevistador: **Quando você não encontra os livros, você pega emprestado com algum colega?**

Entrevistado: Pego.

Entrevistador: **Muitos?**

Entrevistado: Hum, não muitos, mas eu pego.

Entrevistador: **Quando você vai ao cinema, qual o seu gênero favorito?**

Entrevistado: Ficção ou comédia, bem diferente, mas eu gosto desses dois.

Entrevistador: **Você não gosta da comédia escrita, mas você gosta de assistir comédia, por quê?**

Entrevistado: Ah não sei, porque a comédia não escrita eu acho que fica melhor.

Entrevistador: **Tem certos gêneros que nos livros não ficam legais?**

Como a comédia, ela fica mais interessante em formato de filme, que em livro?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: **Então você acha que tem gênero que fica melhor em formato de livro e de filme ...?**

Entrevistado: É, variar.

Entrevistador: **Assistindo a um filme, você se identifica mais do lado do bem ou do lado do mal, independente do lado, você se identifica com qual personagem?**

Entrevistado: **(não responde)**

Entrevistador: **E nos livros, quando você está lendo, você cria imagens?**

Entrevistado: Crio.

Entrevistador: **Isso é bom?**

Entrevistado: Hanram!

Entrevistador: **Isso é coisa que você precisa pensar, ou automaticamente acontece?**

Entrevistado: Descontrole.

Entrevistador: **Obrigada S. por sua participação.**

3.2.2 Ficha Interpretativa

Nome: Enunciadora 2

Faça a leitura da imagem e responda aos tópicos abaixo a partir do seu entendimento:



a) **Sugira um título para a imagem.**

Os jogadores.

b) **Qual seria o lugar?**

Uma roça, uma área rural.

c) **Qual seria a época? Por quê?**

Final do século 19, pelas roupas das crianças, o cenário e também que é a época em que viveu o pintor.

d) **Estabeleça uma relação entre a imagem com a sua realidade.**

Desconheço relação entre mim e a pintura.

e) **Essa imagem é importante para você? Por quê?**

Sim, ela apresenta uma cena feliz com um tom deprimente, que dá um contraste bem interessante.

f) **O quê mais lhe chamou atenção nessa imagem? Por quê?**

O cemitério, ele está num ponto chamativo da figura e dá certo contraste.

g) **Dê uma justificativa para a existência dessa imagem?**

O pintor pensou, e a reproduziu, tentando exprimir o que sentia.

3.2.3 Ficha de Produção textual

Temática(s) para você abordada(s): *O não acesso à escola, superação da perda da mãe através do futebol, trabalho infantil.*

1. Qual a sua experiência com o tema(s) abordado(s)?

Escolhi o tema para me adaptar a imagem.

2. O que você pensa sobre esse(s) tema(s)?

Eu aprecio estes temas, pois gosto de ver o drama e a (tentativa de) superação.

3. O cemitério e o jogo dos meninos são cenários marcantes para você? Por quê?

Sim, mostra o contraste.

4. Por que a morte da mãe e não do pai?

Como a mãe não trabalha ia dificultar seria mais uma superação.

Após a leitura da imagem, você acha que os cenários são mais importantes que os personagens na narrativa? Justifique.

Sim, mas apenas neste caso.

5. Tipo de narrador: () personagem (X) observador

Para você, qual a contribuição desse tipo de narrador à narrativa?

Não tenho a necessidade de interferir o criar o meu personagem.

6. Justifique/propósito para escolha do título.

Adaptação com a imagem.

1 João, ou Joãozinho, se preferir, era um garoto. Ele viveu lá pelo século XIX, ele
2 morava num espaço rural. Trabalhava desde criança, nunca foi para a escola.

3 Mas seu verdadeiro sonho era se tornar jogador de futebol, ele e seus amigos já
4 tinham formado até um time, eles jogavam a tarde, depois de terminar os trabalhos com
5 seus pais.

6 Naquele dia, ele tinha acordado seriamente indisposto, mas mesmo assim saiu
7 cedo para trabalhar com medo de levar uma surra do pai. E foi arar a terra.

8 Chegando em casa, esperando que sua mãe estivesse fazendo um almoço
9 maravilhoso, como ela geralmente fazia, mas ela não estava lá. Ele encontrou apenas seu
10 pai, sentado à mesa, chorando.

11 “Meu pai? Chorando? Aconteceu alguma coisa com a mamãe” Pensou ele.

12 O garoto nem perguntou ao pai coisa alguma, correu direto para o quarto dela.

13 Lá estava sua mãe, deitada, febril. Ela estava morrendo. então, disse ao filho:

14 - Meu querido, sente aqui... – com uma voz fraca e rouca.

15 - Não! Mãe! Você não pode... – a voz do garoto falhou. Ele já estava as lágrimas
16 e aos soluços de tanta tristeza.

17 - Sim meu filho, eu posso e vou morrer, mas quero dizer que você se sairá bem
18 sem mim. Cuide de seu pai, tá certo?

19 - Não mãe! Lute! Você consegue!

20 - Meu filho! Chegou minha hora... Amo muito e sempre amarei vocês dois... – e
21 ao fechar os olhos, morreu.

22 - Paaaa!Vem cá!! Não! Mãe, volte! – Gritou o menino, muito nervoso e cheio de
23 dor.

24 Passaram-se alguns dias, o garoto não vivia mais, dormia e comia, era apenas
25 luto. Tinha desistido de seu sonho não iria mais jogar. De que tudo adiantava?

26 Mas foi muito encorajado pelo pai, e voltou a jogar reuniu de volta seus amigos e
27 voltou, ele realmente jogava muito bem.

28 Cresceu, virou famoso, depois de muito treino, mas sempre com aquela mesma
29 tristeza.

3.2.4 Sintaxe discursiva

3.2.4.1 Mecanismo discursivo: Debreagem enunciativa da enunciação

A fim de projetar a enunciação evocada pela leitura da imagem na produção textual escrita, “Os jogadores da roça”, a produtora escolhe trazer no enunciado um não-eu “*João ou Joãozinho*” (l.1), um não-aqui- “*um espaço rural*” (l.1) e um não- agora – “*século XIX*” (l.1). Em outras palavras, quando no enunciado instaura-se o actante da enunciação em terceira pessoa, um tempo e um espaço que começam a ordenar-se em relação a uma demarcação constituída no texto privilegia o efeito da objetividade, ou seja, a eliminação das marcas da enunciação (FIORIN, 2010).

Entretanto, a produtora textual ao projetar a cena enunciativa do garoto João, morador de uma cidade rural do século XIX e que aspira se tornar jogador de futebol, também projeta diálogos entre João e os pais dele. Isto é, a tomada da palavra pertence, agora, a duas instâncias (a da pessoa que narra e da própria personagem) que se subordinam. Segundo Fiorin (2010, p.45), “o *eu* [João e seus pais] que fala em discurso direto é dominado por um *eu* narrador [...]”. Logo, esse recurso tem como efeito criar o sentido de realidade, ou seja, dá-se a impressão que é a própria personagem quem toma a palavra, “O garoto nem perguntou ao pai coisa alguma, correu direto para o quarto dela. Lá estava sua mãe, deitada, febril. Ela estava morrendo, então, disse ao filho: - *Meu querido, sente aqui... – com uma voz fraca e rouca. - Não! Mãe! Você não pode... – a voz do garoto falhou*” (l. 12).

O trecho sublinhado refere-se à instância enunciativa projetada pela voz do narrador que subordina/autoriza a outra instância enunciativa, agora, ocupada pelas falas das personagens (apenas em itálico). O texto, então, também se organiza instalando uma debreagem interna,

isto é, a instalação de mais uma enunciação. Logo, a presença dessas duas debruagens, a da voz do narrador (enunciação enunciada) e a da fala das personagens (enunciado enunciado), além dos efeitos de identidade, provoca alterações na categoria de tempo. Isso, porque ocorre o emprego de dois tempos: o enunciativo (*perguntou, estava*, entre outros) e o enuncivo (*sente, pode*). Aquele correspondendo à enunciação e este atrelado ao enunciado e subordinado à enunciação.

3.2.4.2. Foco narrativo

3.2.4.2.1 *Pessoa desdobrada: Narrador*

Ausentar-se da responsabilidade, delegando e hierarquizando as vozes do texto, são entre outras, estratégias que o narrador na condição de observador tem para provocar efeitos ora de objetividade, ora de subjetividade.

No texto “Os jogadores da roça”, a produtora a fim de tornar o evento narrado, objetivo, livre de apreciações e interferências, como a mesma diz “*não tenho a necessidade de interferir [...]*” (ficha Produção textual) em resposta à pergunta qual a contribuição desse tipo de narrador à narrativa. Assim, escolhe construir seu texto, predominantemente, em 3ª pessoa na tentativa de se distanciar da enunciação evocada pela leitura da imagem. Indagada, inclusive, a respeito da relação entre a imagem e sua realidade, a produtora responde: “*desconheço a relação entre mim e a pintura*” (ficha Interpretativa), talvez, orientada por essa ideia é que a faça ter a falsa visão de neutralidade (FIORIN, 2010).

Entretanto, tanto a falsa neutralização, como a tentativa de distanciamento ao evento narrado revelam que as escolhas temáticas, “*O não acesso à escola; superação através do futebol; trabalho infantil*”, da produção textual escrita, de algum modo, expressam o posicionamento da produtora em relação a esses temas. Sobre isso ela diz: “*Eu aprecio estes temas, pois gosto de ver o drama e a (tentativa) de superação*” (ficha Produção textual).

Portanto, ainda que se escolha o narrador-observador para realizar o *fazer-narrativo*, a responsabilidade pela enunciação, como também pelos enunciados é da “voz que ressoa num enunciado do narrador ou de um interlocutor” (Fiorin, 2010, p. 70), isto é, de quem controla e incorpora as vozes, o enunciador. Situando desta forma as possibilidades e limites da atuação

do narrador- observador, este constroi, os enunciados em “Os jogadores da roça” através do discurso direto e indireto a serem explorados no tópico 2.1, e do indireto livre.

O discurso indireto livre cujo fenômeno é verificado pela discordância de vozes mostradas no discurso e que não concerne à frase (FIORIN, 2010), distingue aquilo que é narrado, daquilo que é sabido. Dito de outra forma, a produtora ao representar a enunciação convidada pela leitura da imagem, ao destacar do jogo de futebol (imagem) uma criança e dela narrar uma história, dá a ela também o poder, de apresentar a criança, a rotina da criança sob diferentes enfoques. Quando, por exemplo, o narrador diz “*João ou Joãozinho, se preferir [...]*” (l. 1), “*De que tudo adiantava?*” (l.24) e “*[...] ele realmente jogava muito bem*” (l.26), além de estabelecer um diálogo com o leitor, também lhe permite conhecer a natureza sócio-afetiva daquela criança. Mais que deter a concentração do saber, o narrador- observador no uso do discurso indireto livre, aproxima-se do leitor, explicitamente o considera e o convida a tomar parte de outro lado do evento narrado. A tristeza do pai, persistir no sonho, ser motivo de orgulho, tudo, já não fazia mais sentido com a perda da mãe. Se não fosse o encorajamento do pai (l.25), sua habilidade no futebol e amizade de seus colegas, João deixaria sucumbir-se pela tristeza. Essa e outras interpretações só são possíveis pelo conduzir do narrador-observador.

A soberania do narrador- observador não está apenas em conduzir as interpretações do leitor, mas também por intervir a todo instante na narrativa (FIORIN, 2010), seja no controle sobre a passagem do tempo, “*naquele dia*” (l.6); “*à tarde*” (l. 4); “*passaram-se alguns dias*” (l. 23) e “*depois de muito treino*” (l. 28), seja em substituir a sua fala pela das personagens ou quando conhece os sentimentos e pensamentos delas, como no trecho “*Meu pai? Chorando? Aconteceu alguma coisa com a mamãe - Pensou ele*”. (l.11). Interessante observar que no enunciado acima não mais se focaliza a exterioridade da cena quando “*Ele encontrou apenas seu pai sentado à mesa*” (l. 9), porém o íntimo de João, isto é, a subjetividade exposta no diálogo e “filtrada” pelo narrador.

Outro efeito do narrador- observador, é o exercício de sua função ideológica quando comenta, “*Gritou o menino, muito nervoso e cheio de dor*” (l.22), avalia “*era apenas luto*” (l.23), “*[...] ele realmente jogava muito bem*” (l.26) e concentra o saber narrativo “*nunca foi para a escola.*” (l.2). Assim, quando o narrador comenta e avalia, faz sob o seu “ponto de vista de uma visão de mundo” (Fiorin, 2010, p.107). Portanto, ser narrador- observador é muito

mais que ver ou ouvir, mas também de se encarregar da exposição interpretativa dos fatos e das personagens.

Quando a produtora textual instala o narrador- observador na produção textual dela, não o faz desconsiderando a leitura da imagem, ao contrário, a partir da leitura ela sugere um título “*Os jogadores*”, define o lugar “*uma roça, uma área rural*”, situando, inclusive, o período “*Final do século 19 [...]*” em que a enunciação ocorreu. (ficha Interpretativa).

Além da presença do narrador- observador, a instância dos personagens propicia ao produtor textual um novo olhar, não mais apenas à leitura da imagem, mas também a chamada de outros recursos enunciativos que possibilitam outro nível de negociação entre a leitura da imagem e a produção escrita.

3.2.4.2.2 *Pessoa desdobrada: Personagem*

A presença dos discursos direto e indireto não é predominante ao longo da produção textual escrita, talvez as justificativas para os seus poucos usos, seja os motivos que geralmente os fazem aparecer: criar um efeito de realidade e reforçar a imagem construída do personagem, respectivamente (FIORIN, 2010).

Delegar a responsabilidade pelos enunciados, também é um bom argumento para justificar o uso do discurso direto, entretanto no texto “*Os jogadores da roça*”, o narrador delega vozes, mas invade a fala das personagens, nem que seja para situar, ou até mesmo justificar tais falas ou atitudes. Observe no trecho retirado a partir da linha 15:

- *Meu querido, sente aqui... – com uma voz fraca e rouca.*

- *Não! Mãe! Você não pode... – a voz do garoto falhou. Ele já estava as lágrimas e aos soluços de tanta tristeza.*

- *Sim meu filho, eu posso e vou morrer, mas quero dizer que você se sairá bem sem mim. Cuide de seu pai, tá certo?*

- *Não mãe! Lute! Você consegue!*

- *Meu filho! Chegou minha hora... Amo muito e sempre amarei vocês dois... – e ao fechar os olhos, morreu.*

- *Paiiii! Vem cá!! Não! Mãe, volte!* – Gritou o menino, muito nervoso e cheio de dor.

A distinção entre as falas das personagens e as do narrador-observador além de serem delimitadas pelo travessão, marcam as diferenças dos efeitos de subjetividade e objetividade ao longo do diálogo. Se as falas de João com sua mãe são marcadas por expressões de sentimentos “*meu querido*”; “*meu filho*”; “*lute*”; “*você consegue*”, as do narrador tratam-se de uma análise “objetiva” da subjetividade, “*com uma voz fraca e rouca*”; “*a voz do garoto falhou [...]*”; “[...] *morreu*”.

Embora as palavras dos personagens criem a ilusão de realidade e que é a voz do enunciador que ressoa no enunciado deles, é possível traçar o psicológico da mãe, do filho e do pai, ainda que este não participe da enunciação através de falas.

João, uma criança aparentemente feliz, saudável e tranquila, todos os dias trabalha arando a terra. Não se queixa de nunca ter estudado, nem das “eventuais surras” de seu pai, porém tem medo de levá-las. Quanto a sua mãe, que não recebe do narrador um nome, talvez, porque não seja necessário dizê-lo, é dona de casa, amorosa com o filho e esposo, forte em manter a calma ao ver e ouvir o desespero do filho e do esposo o qual se manteve à mesa. O pai de João, por sinal, não fala nada naquele momento, talvez porque já houvesse conversado, ou até mesmo já soubesse do estado de saúde da esposa. Para o leitor, a morte da mãe de João é repentina, mas para a produtora textual, ou melhor, o narrador inscrito por ela, aquele dia, não era um dia normal “*naquele dia, ele [João] tinha acordado seriamente indisposto*” (1.6). A história é de João, a superação da morte da mãe através do futebol pertence a João, quem trabalha arando a terra é ele, quem nunca foi à escola e leva “surra” também é ele. O enredo se organiza em função de João e o discurso direto instalado mostra a passagem, a mudança da vida de João, o antes e o depois da morte da mãe. Criar o efeito de realidade no momento em que João mais se expõe subjetivamente foi também um bom momento para se delinear o perfil psicológico dele.

Outro discurso, pouco explorado, mas presente no texto “Os jogadores da roça” é o indireto. Como dito no começo do tópico, sua inclusão ao texto vem com o objetivo de reforçar a imagem construída do personagem *João*. No texto, o discurso indireto aparece através do mecanismo das aspas as quais possibilitam a não ruptura sintática entre o evento narrado e o citado (FIORIN, 2010), como na passagem a seguir que, apresenta a continuidade entre o evento narrado e o indireto (parte sublinhada): *Ele encontrou apenas seu pai, sentado à mesa, chorando. “Meu pai? Chorando? Aconteceu alguma coisa com a mamãe” Pensou*

ele. (1.9). Denota-se, então, que não é comum o seu pai chorar, portanto quando o mesmo chora é algo relacionado a sua mãe. Logo, a imagem construída do pai, e o discurso indireto (parte sublinhada) que pertence a João, sinalizam que a situação é triste e justifica qualquer comportamento ou descontrole emocional.

Assim, tanto o discurso direto, como o indireto são recursos solicitados pelo narrador, em consequência de escolhas discursivas que objetivam o efeito da verossimilhança, ou seja, o da verdade possível.

Contudo, tanto no discurso direto, como no indireto estão presentes os valores temporais a que as vozes, ora dos personagens, ora do narrador se subordinam. O que será discutido no próximo tópico.

3.2.4.2.3 *Tempo(s) e espaço(s) da enunciação*

A seleção de tempos que servem para constituir a projeção da enunciação e, por conseguinte o simulacro dela reveste-a da ilusão de estar diante da temporalidade dos acontecimentos (FIORIN, 2010). Ou seja, é através dos tempos que a noção de ordem (sucessividade e simultaneidade) - “*ele morava num espaço rural [...]*” (1.2); duração - “*chegando em casa, esperando [...]*” (1.8) e direção (retrospectiva e prospectiva) - “*você se sairá bem [...]*” (1.17), são simuladas no texto.

Assim, a partir dessas noções é possível estabelecer anterioridade, posterioridade, concomitância e não- concomitância das ações e estados. Temporalizar, portanto, os acontecimentos, agora, não é apenas escolher um ponto de referência textual e a partir daí narrar a enunciação, mas também considerar sócio- historicamente as escolhas e efeitos que leitura da imagem evoca na produtora textual. Portanto, a depender do marco temporal a que estiver se referindo e dos efeitos culturais sobre o produtor textual estabelece-se a noção de anterioridade ou posterioridade, como, por exemplo, “[...] *eles jogavam a tarde, depois de terminar os trabalhos com seus pais*” (1.4). Na verdade, a sucessividade existente no mundo “natural” é de que primeiro trabalhe-se e, depois, tem-se o lazer, no caso de João, a partida de futebol com os amigos. A escolha pela anterioridade (terminar os trabalhos), sucessão (depois de) e posterioridade (eles jogavam à tarde) revelam da leitura de imagem não só convidou a demarcação temporal dos eventos narrados, mas também como a cultura de hoje se organiza e organiza o passado (BRUNER, 1997).

A leitura da imagem pela produtora textual a faz ter a seguinte consideração acerca da época da imagem: “*final de século 19, pelas roupas das crianças, o cenário, e também que é a época em que viveu o pintor*” (ficha Interpretativa). Observe que a ideia que ela tem sobre esse século é recuperada pelas vestimentas, ambiente e, por último, pelo conhecimento que tem equivocadamente a respeito do século de nascimento do pintor da imagem, Cândido Portinari, que na verdade é do século vinte. Assim, a organização e escolhas dos tempos verbais é como se lê a enunciação (mundo criado), como a situa dentro de seu conhecimento de mundo, de como se vê/lê o mundo “natural”.

O uso, predominante dos tempos pretéritos (perfeito e imperfeito) na produção “Os jogadores da roça”, além de serem importantes para efeitos de concomitância, quando acompanhados de expressões ampliam suas contribuições à produção textual. Vejamos alguns desses tempos e dessas expressões a seguir.

A distinção entre os tempos pretéritos é que o perfeito assinala um aspecto concluído, limitado, já o imperfeito, um aspecto inacabado, durativo, em processo (BAKHTIN, 1998; FIORIN, 2010). Observe, “*Ele morava num espaço rural*” (l.2) para “*Ele morou num espaço rural*”. Tanto “morava”, como o “morou” indicam concomitância em relação a um momento de referência pretérita (século XIX). No entanto, no primeiro caso, a ação é considerada como continua, em desenvolvimento ainda; no segundo, considera-se a ação como algo acabado, descontínuo. Assim, o uso do perfeito e imperfeito, respectivamente no trecho “[...] e voltou a jogar, reuniu de volta seus amigo e voltou, ele realmente jogava muito” (l.25), explicitam a diferença de sentido entre um e outro. Quando o narrador explicita sua avaliação a respeito da habilidade de João, o uso do imperfeito (jogava) assinala que não é de agora tal habilidade, que ela é continua, simultânea aos momentos de luto os quais João viveu. Entretanto, quando usa o perfeito (voltou a jogar), o narrador destaca que tal ação passou a ser praticada.

É importante frisar que tanto o perfeito, como o imperfeito necessitam de um momento de referência que, no texto “Os jogadores da roça”, é século XIX. Outra peculiaridade do imperfeito é que como ele apresenta os fatos simultâneos, nos momentos de descrição de estado das personagens, o narrador o usa, “*Lá estava sua mãe, deitada e febril*” (l.13); “*Ela estava morrendo*” (l.13) e “*Ele já estava as lágrimas e aos soluços de tanta tristeza*” (l.15).

Diferentemente dessa característica do imperfeito, o perfeito não descreve estados ou ações, apenas cita-os ou os resume. Quando, porém, vem acompanhado de expressões, como

nunca, exprime uma verdade geral, “*nunca foi para escola*” (1.2) Uma verdade que se perpetua ao longo da narrativa.

Outras expressões potencializam o uso dos tempos verbais, como as categorias das preposições “*eles jogavam a tarde, depois de terminar os trabalhos [...]*” (1.4) e “*ele e seus amigos já tinham formado até um time,*” (1.3) dando a ideia de sucessividade; dos advérbios “*Ela estava morrendo, então, disse ao filho:*” (1.13); “*ele e seus amigos já tinham formado até um time [...]*” (1.3); “[...] *sempre com aquela mesma tristeza*” (1.27), com noções de posterioridade e concomitância, e da conjunção “[...] *Ele encontrou apenas seu pai, sentado à mesa, chorando*” (1.9), com a noção de não-concomitância.

Quanto ao “*lá*” que, ora funciona como marcador temporal “*Ele viveu lá pelo século XIX*” (1. 1) e, portanto, posiciona quem está dentro e fora da enunciação, ora classifica-se como advérbio de lugar “*Chegando em casa, esperando que sua mãe estivesse fazendo um almoço maravilhoso, como ela geralmente fazia, mas ela não estava lá*” (1.9) e “*Lá estava sua mãe, deitada, febril*” (1.13), recuperando os espaços comumente em que a mãe se encontra, cozinha, ou excepcionalmente no quarto àquela hora.

Outros marcadores espaço temporais como “*cá*” (1.22) e “*aqui*” (1.14) exemplificam quem está dentro ou fora da enunciação e qual posição ocupam. Observe o diálogo que se inicia a partir da linha 14:

- *Meu querido, sente aqui... – com uma voz fraca e rouca.*

- *Não! Mãe! Você não pode... – a voz do garoto falhou. Ele já estava as lágrimas e aos soluços de tanta tristeza.*

- *Sim meu filho, eu posso e vou morrer, mas quero dizer que você se sairá bem sem mim. Cuide de seu pai, tá certo?*

- *Não mãe! Lute! Você consegue!*

- *Meu filho! Chegou minha hora... Amo muito e sempre amarei vocês dois... – e ao fechar os olhos, morreu.*

- *Paiiii! Vem cá!! Não! Mãe, volte! – Gritou o menino, muito nervoso e cheio de dor.*

O uso do *aqui* indica que João já está no quarto, porém não próximo da mãe o suficiente para iniciar o diálogo. Assim, o narrador ao dar voz à mãe e a João, estabelece

outro espaço de enunciação, o qual o pai não faz parte, pois quando João usa *cá* evidencia que o mesmo, agora, deseja que o pai esteja no quarto. A ausência do pai no espaço da enunciação (diálogo), talvez, justifica-se porque já tivesse se despedido da esposa ou porque esse momento fosse apenas de João e de sua mãe, um momento especial que é necessário verbalizar a dor e para justificar as ações de João que sucederiam ao diálogo.

Ao se criar um espaço da enunciação e dele se deslocar, não só o *aqui* e o *cá* desempenham essa função no trecho, mas também o uso simultâneo de tempos verbais referindo-se a diferentes valores temporais. O texto em sua totalidade narra uma enunciação do século XIX, ou seja, acontecimentos pretéritos. Entretanto, quando se cria outras enunciações em sequências menores, surge a concomitância de acontecimentos. Logo, como há diferentes temporalidades (presente; pretérito; futuro), ou seja, microtemporalidades ordenadas pela macrotemporalidade narrativa, pretérito, é preciso entender como elas se articulam.

Observe que há no diálogo entre João e a mãe dele a microtemporalidade presente “*sente*” (1.14); “*pode*” (1.15); “*posso*” (1.16); “*quero dizer*” (1.16); “*cuide*” (1.17); “*lute*” e “*consegue*” da linha 18 e “*volte*” (1.21), todos manifestando o efeito de ordenança e factualidade. Portanto, o efeito de realidade a que o narrador intencionou, ocorreu. Porém, enquanto a microtemporalidade presente atua a do pretérito também. Nesse momento, além de o narrador apresentar a factualidade do presente, maneja o evento narrado sob a macrotemporalidade pretérita “*falhou*” (1.15); “*morreu*” (1.20) e “*gritou*” (1.21). O tempo verbal desdobra-se, e a produtora textual orientada pelo valor temporal que a leitura da imagem evocou, maneja com diferentes temporalidades para que a enunciação seja o mais verossímil possível, como a microtemporalidade futuro.

Quando usa a microtemporalidade futuro “*se sairá*” (1.17) e “*amarei*” (1.20), o narrador começa a trazer fatos posteriores ao momento de narração predominantemente pretérita. Isto é, instala no enunciado a perspectiva de não concomitância ao que se é narrado. A prospectiva de ações e atitudes de João ditas pela mãe não são hipotéticas, indicando incerteza, mas sim um futuro certo (narrador onsciente) em relação aos acontecimentos posteriores ao diálogo. Quando relaciona futuro com o presente, “*Meu filho! Chegou minha hora... Amo muito e sempre amarei vocês dois*” a duração, as lembranças, as vivências do presente são levadas para o futuro ainda que seja sem a presença da mãe. Esse é o efeito do

uso do futuro do presente no trecho, uma forma de presentificar o futuro, porque indica menos a realização de um acontecimento do que a expectativa de que ele ocorra (FIORIN, 2010).

3.2.5 Semântica discursiva

3.2.5.1 Pessoa desdobrada: Enunciador

Ao retratar as temáticas “*O não acesso à escola, A superação da perda da mãe através do futebol e Trabalho infantil*” na narrativa “Os jogadores da roça”, a enunciativa não só toma para si a responsabilidade das escolhas enunciativas (tipo de narrador, construção espaço temporal do enredo, personagens) mediante a leitura da imagem, como também a maneira como se põe enquanto sujeito que convida e refuta convenções e valores sócio culturais. Deste modo, na atividade *leitura de imagem – produção textual escrita*, discursos enraizados socialmente e conhecimentos de mundo partilhados/experienciados são evocados pela negociação destes com aqueles e mais a intenção comunicativa a que propõe a enunciativa. Logo, a maneira como reveste de sentido as temáticas, bem como as caracteriza, revela a intersecção de um conjunto de normas culturais, o julgamento delas e de agente que opera e controla um conhecimento sobre o contexto (BRUNER, 1997).

A enunciativa ao projetar a enunciação evocada pela leitura da imagem inscrita por ela no século XIX, localizada numa área rural, julga que o melhor futuro para João é através do futebol “*ele realmente jogava muito bem*” (1.26) e não do estudo, ao relacionar a mãe à progenitora e à dona de casa “*que sua mãe estivesse fazendo um almoço maravilhoso, como ela geralmente fazia*” (1.8), o ofício do pai, provavelmente também analfabeto, a arador de terra, evidencia que “as pessoas mantêm crenças sobre o presente, o passado e o futuro”, (Bruner 1997, p.43). Assim, as razões de tais escolhas são consequências do modo como a enunciativa se relaciona/interage com o conhecimento de mundo e de como o mesmo se manifesta diante das interpretações. Portanto, tematizar a imagem, atribuir sentido ao cenário e a outros detalhes dela, não é uma atividade de “*adaptar[-se] a imagem*” (ficha Produção textual) como sugere a enunciativa, mas, principalmente, a capacidade de negociar consigo os seus conhecimentos de mundo, os discursos socialmente partilhados e a leitura daquela.

Dessa negociação, a enunciativa não produz o texto baseado pela descrição da imagem, mas, por exemplo, a relação entre o jogo de futebol das crianças com o cemitério, de fundo, isto é, não é a presença dos lexemas *jogo, futebol, cemitério* que asseguram a leitura da

imagem, mas o significado dessa relação. Indagada a respeito de o cemitério e o jogo dos meninos serem cenários marcantes, a enunciativa diz “*sim, mostra o contraste*” (ficha Produção textual). Ora, não é ação de *jogar futebol*, mas “*a cena feliz*” (ficha Produção textual), não é o local *cemitério*, “*é tom deprimente*”. Assim, quando se lê a imagem, quando a interpreta, o sujeito não se distancia dela, ao contrário, aproxima-se, seja na condição de personagem, narrador e/ou enunciativo. A cada uma dessas instâncias, o sujeito relaciona-se com as temáticas supracitadas de modos distintos (discutidos nos tópicos 2.1 e 2.2).

Deste modo, a produção textual escrita atravessada pela leitura da imagem evoca da enunciativa alguma configuração social, isto é, algum enredo que posicione sócio-histórico e culturalmente os personagens (João e os pais dele); a escolha de nome, cenário e período (século XIX, uma área rural); as ações (arar terra, jogar; cozinhar todos os dias; vivência do luto; superar-se); quebra do estado normal (morte da mãe), enfim que legitime estes constituintes e o lugar que ocupam no mundo “criado”. Portanto, ainda que seja uma narrativa fictícia, converter o mundo “natural”, social em mundo “criado”, imaginado revela a habilidade humana em organizar a vida de outrem (João), resolver conflitos e negociar simultaneamente com a canonicidade (bons jogadores de futebol são pobres e, geralmente, não concluem os estudos) e a excepcionalidade (nunca ter ido à escola, tampouco incomodar-se por isso) evocadas pela leitura da imagem (BRUNER, 1997).

Logo, o abandono de certos conjuntos de procedimentos (estudo, mais carreira profissional) ganha significado, porque não se interessa pela realidade extralingüística, mas pela enunciação evocada pela imagem, ao mesmo tempo por “uma imaginação culturalmente modelada” pela realidade extralingüística (Bruner, 1997, p. 53). Assim, a intencionalidade comunicativa da enunciativa a faz assumir uma posição moral sobre *jogadores de futebol, a perda de um ente, o panorama sócio econômico de populações rurais*, enfim, tem relação como a mesma interpreta as coisas e o significado delas para si. Nesse sentido, as escolhas dos adjetivos sublinhados “*Jogadores da roça*” (título); “*espaço rural*” (1.2); “*verdadeiro sonho*” (1.3); “[...] *medo de levar uma surra do pai*” (1.7); “*almoço maravilhoso*” (1.8) e “[...] *a voz fraca e rouca*” (1.15) qualificam personagens, lugares e situações, mas também reforçam que a presença de discursos e conhecimentos de mundo modela tanto a leitura, como a produção textual escrita.

Em resposta à pergunta sobre a justificativa/propósito para a escolha do título, a produtora diz “*adaptação com a imagem*” (ficha Produção textual). Quando a enunciativa

afirma tal adaptação, ela, talvez, deseja materializar para ela mesma e para o leitor (enunciatório) que a produção textual escrita incorpora a imagem (cena). Contudo, será que a enunciatadora poderia dar a mesma resposta para a escolha dos adjetivos *verdadeiro*, *medo*, *maravilhoso*, *fraca e rouca*? Ou pelas temáticas que a leitura da imagem convidou/orientou?

Assim, abordar as temáticas “*O não acesso à escola, A superação da perda da mãe através do futebol e Trabalho infantil*” não é trazer a imagem enquanto recurso estático-descritivo, mas como linguagem que media o sujeito ao repertório cultural a que está submetido. As temáticas supracitadas não estão materializadas na imagem (cena), mas evocadas pela leitura, concretizadas nas situações, ações e personagens. Em outras palavras, são através das figuras que são possíveis as concretizações de tais temas, ademais, através delas é possível construir o percurso de sentido e os desdobramentos de cada tema sobre os personagens, ações, situações.

A primeira temática definida pela enunciatadora como presente em seu texto “Os jogadores da roça” foi “*Trabalho infantil*”. Para tanto, trouxe ao leitor (o enunciatório) a alternância entre chamar o personagem criado de João ou Joãozinho, isto é, João quando adulto, jogador de futebol famoso ou Joãozinho, a criança que (1) “[*sai*] cedo para trabalhar” (1.6) e que (2) “*com medo de levar uma surra do pai*” (1.7) faz seu trabalho (3) “*arar a terra*” (1.7). Observe, que a passagem de tempo entre a posição sócio econômica de Joãozinho para a de João é marcada pela presença de um trabalho destinado a um adulto. A imagem (cena) não apresenta crianças trabalhando, mas a enunciatadora as coloca, ou melhor, coloca Joãozinho nessa condição, talvez, porque a ideia que se tem sobre locais rurais é que o acesso ao trabalho informal seja mais comum e necessário que à escola, ademais se os pais de Joãozinho percebessem a importância da escolarização não teriam deixado de levar o filho à escola.

O tema “*Trabalho infantil*” não foi tratado num tom crítico, tampouco de desdém, porém a exigência do pai que o filho fosse arar a terra, independente de seu estado de saúde “*ele tinha acordado seriamente indisposto*” (1.6), para, talvez, desenvolvê-lo o senso de responsabilidade ou porque o trabalho naquele espaço é muito mais coerente que estudar. Ele só era Joãozinho quando jogava futebol, quando arava a terra era João. Assim, o tom que a enunciatadora dá ao seu texto é o de conformismo social. O conhecimento de mundo sobre as pessoas que vivem em espaços rurais seja através da *televisão*, *internet* ou *livros paradidáticos* (Entrevista), é que eles são embalados por um tempo, por um ritmo próprio,

prova é que João só volta a jogar não por necessidade financeira, mas pelo “*encorajamento do pai*” (1.15) e a presença dos amigos. É como se a visão capitalista típica do espaço urbano não os atingisse.

“*O não acesso à escolarização*” outro tema presente no texto, segundo a enunciadora, está bastante atrelado ao tema anterior, uma vez que devido ao trabalho, ao lugar que este ocupa dentro da organização familiar das populações rurais, Joãozinho não foi privado de realizar o seu sonho: ser jogador de futebol. Perpassa fortemente o discurso de que para ser jogador de futebol (1), “*cresceu virou famoso*” (1.25) não precisa de estudos, mas de habilidade e treino. Outra figura que ratifica esse tema é quando no leito de morte, a mãe de Joãozinho diz (2) “[...] *você se sairá bem sem mim. Cuide de seu pai*” (1.17). Não há na fala dela o endosso de que ele deve estudar para cuidar do pai. A perspectiva de que ele se sairá bem está ancorada pelo que ela conhece do filho, pelo perfil psicológico e comportamental que ele tem. Ora se o panorama atual (João trabalhar) está bom, a partir da posição que a família ocupa sócio-histórico e culturalmente projeta-se o futuro. E assim também fez a enunciadora a qual ocupa outra posição sócio econômica e cultural. Isso, porque ao representar o diálogo entre João e a mãe dele, a enunciadora não traz nas falas deles, não instaura nesse diálogo *o dizer* de pessoas que não passam pelo processo de escolarização. Ao contrário, narra a cena, traz o diálogo da maneira como concebe e usa a língua em produções textuais escritas, ou seja, pela norma padrão.

Apesar da pouca atenção à cena a qual posiciona a mãe no arranjo familiar “[...] *fazendo um almoço maravilhoso como ela geralmente fazia [...]*” (1.8), a enunciadora traz o discurso que no espaço rural as mulheres não trabalham fora e, sim em casa, realizando os afazeres domésticos. Era de costume João chegar da rua e encontrar sua mãe “*lá*” (1.9). Indagada sobre por que a morte da mãe e não a do pai, a enunciadora fala “*Como a mãe não trabalha ia dificultar, [criar/trazer o drama] seria mais uma superação*” (ficha Produção textual). Ora, para enunciadora seria mais fácil superar a morte do pai que da mãe, afinal, o pai dava-lhe surras e também, provavelmente, passava o dia todo trabalhando, logo, sua ausência não seria o suficiente para “*imobilizar emocionalmente*” João. O conhecimento de mundo sobre o comportamento do homem (na condição de pai) e da mulher (na condição de mãe) dos espaços rurais revela para enunciadora não só os ambientes (na roça ou em casa) que ocupam, mas também como desempenham suas funções neles.

Portanto, “*Superar a perda da mãe, através do futebol*”, terceiro tema, teria muito mais *drama*, como diz a enunciadora. Talvez a noção de drama a que se refira, baseia-se nos

jogos de simulação que pratica como “os *The Sims*, que tem uma pessoa, uma família, que faz ela viver a vida dela. Criar a casa lá.. Ah, tô precisando de dinheiro, bota pra trabalhar! Aí alimenta os personagens” (Entrevista), ou seja, a instabilidade, a necessidade de mudança repentinas. Daí as figuras, (1) “*encorajado pelo pai*” (1.25); a consciência de João ressoada pela voz do narrador (2) “*ele realmente jogava bem*” (1.24); (3) “*reuniu de volta seus amigos*” (1.25) e “*creceu, virou famoso [...]*” (1.25) evidenciam que a prática de esporte, associada à ajuda da família (pai) e dos amigos é possível saber lidar com a dor da perda. Observe que o comentário “*o contraste entre o tom deprimente e a cena feliz*” (ficha Interpretativa) do motivo de a imagem ser interessante para enunciativa perpassa sobre essa temática. Jogar futebol para João era alegria, mas também carregava o tom deprimente “*mas sempre com aquela tristeza*” (1.27), isto é, é a superação do tom deprimente pela alegria de jogar futebol.

O manejo destinado aos três temas apontados pela enunciativa possibilita compreender que a leitura da imagem relaciona-se com o texto escrito de diferentes modos, seja pela incorporação explícita de objetos; cenários e detalhes, pela capacidade de mobilizar discursos, seja por permitir ao enunciador a projeção de uma enunciação, não necessariamente vivenciada por ele, mas que o possibilita revisitar e interpretar seus conhecimentos de mundo negociados entre a leitura da imagem e a produção escrita.

3.3 ANÁLISE DISCURSIVA DA PRODUÇÃO TEXTUAL 3

Produção textual: A verdadeira beleza

3.3.1 Entrevista semiaberta

NOME: Enunciador 3

IDADE: 12 anos

LOCAL DA ESCOLA: sala de aula do 7º ano A

ENTREVISTA

Entrevistador: **Bom dia A. !**

Entrevistado: Bom dia.

Entrevistador: **A que tipo de linguagem você tem acesso frequentemente: internet, livros...?**

Entrevistado: Internet, livros, televisão, jornais, filmes.

Entrevistador: **Você se identifica mais com qual?**

Entrevistado: Com a internet.

Entrevistador: **Então, qual a finalidade do uso da internet?**

Entrevistado: Eu uso pra fazer trabalhos, eu uso também pra lazer.

Entrevistador: **Da televisão que você disse também que gosta?**

Entrevistado: Pra lazer também, pra buscar informações.

Entrevistador: **E livros?**

Entrevistado: Pra trabalhos, pra lazer. Eu gosto também de tipos de aventura, ficção científica.

Entrevistador: Você se identifica mais com a internet ou com os livros. Você disse que era com o livro. Você confirma que é com o livro?

Entrevistado: Eu confirmo, porque no livro eu acho que me integro mais na história, eu acho mais interessante.

Entrevistador: **Por exemplo, você teve a oportunidade de ler o livro Os miseráveis e assistir ao filme, dessas duas linguagens qual que você acha que você se identificou mais?**

Entrevistado: Eu acho que me identifiquei mais com o livro, porque eu acho que consigo participar mais da história do livro, eu consigo imaginar como vai ser, como eles fizeram tal ação, e no filme eles restringem mais algumas coisas.

Entrevistador: **Então você acha que o livro permite mais imaginação?**

Entrevistado: Diversão!

Entrevistador: **Maior liberdade do que o filme?**

Entrevistado: Certo!

Entrevistador: **O que você tem aprendido com a internet, com os livros, com o jornal, com os filmes, documentários... O que você acha? Você para pra pensar sobre isso, ou não?**

Entrevistado: Os livros sempre têm alguma uma lição de moral. Na internet, hoje em dia, é um grande meio de comunicação, então isso ajuda muito no conhecimento. A televisão, nos jornais, isso também ajuda muito no conhecimento, também é um ótimo meio de comunicação.

Entrevistador: **A. , é possível falar de uma temática apenas por imagens?**

Entrevistado: Sim, eu, por exemplo, na propaganda de um carro, um carro em movimento, aparece , por exemplo, um carro lá e as pessoas olhando, curiosas, outras batendo fotos. Isso apresenta que eles estão interessados pelo carro.

Entrevistador: **Certo, então você acha que, por exemplo, que produzir um texto a partir de imagens é possível?**

Entrevistado: Sim!

Entrevistador: **Você acha que a imagem faz mais sentido antes da produção desse texto, antes de você escrever, antes de você rabiscar alguma coisa? Ou você acha que só olhar a imagem, ler a imagem, você já consegue compreender, você já consegue...?**

Entrevistado: Em algumas situações só lendo a imagem pode-se compreender, mas por exemplo, tem uma imagem lá e eu vou fazer o texto, aí esse texto pode fornecer mais alguma outra informação.

Entrevistador: **Então você acha assim: que tem imagens que facilitam, no caso, elas são desencadeadoras de textos, e você acha que tem outras que não, que elas por si sós, elas já dão conta.**

Entrevistado: Exato.

Entrevistador: **A. , o que você leva em conta ao se deparar com uma imagem? Assim, que a imagem mais te chama a atenção? Tem que ser nítida, qual formato...**

Entrevistado: Ela tem que ser nítida, tem que chamar atenção, tem que ser bem feita, bem relacionada com o tema que ela tá abordando.

Entrevistador: **E o tema que ela tá abordando, como é que tu sabe que ela tá abordando algum tema?**

Entrevistado: Porque, esse exemplo do carro mesmo, ela tá abordando que aquela pessoa...
“olha, aquele carro é bom, compre!”

Entrevistador: **Ah, certo!**

Entrevistador: **Que tipo de imagem você gosta mais?**

Entrevistado: Eu gosto mais das que fazem crítica ao governo.

Entrevistador: **Então tu gosta, por exemplo, das charges, dos cartuns, você gosta?**

Entrevistador: **De pintura?**

Entrevistado: Pintura... eu... eu não tenho muito contato com esse tipo de material não.

Entrevistador: **E fotografia?**

Entrevistado: Fotografia, ah, eu gosto de algumas fotos.

Entrevistador: **Que textos escritos você costuma ler fora da escola?**

Entrevistado: De aventura mesmo.

Entrevistador: **O que você gostaria de ler na escola, se a professora de português, se assim dissesse?**

Entrevistado: Hum... ‘deixovê’ um desses, que desse mais uma lição de moral, que pudesse contribuir com nosso crescimento tanto intelectual quanto moral, durante a nossa vida.

Entrevistador: **Ah, certo... quantos livros você leu no último ano?**

Entrevistado: Eu acho que fora uns seis, por aí.

Entrevistador: **Na média de seis?**

Entrevistado: É, na média.

Entrevistador: **Todos sobre ficção, aventura?**

Entrevistado: É, todos! Ficção, aventura.

Entrevistador: **Você frequenta a biblioteca?**

Entrevistado: **Sim** freqüente, tanto pra estudar, quanto pra procurar algum livro que eu tô interessado. Ou então, como tá sempre sem recursos pro computadores aqui na biblioteca, eu uso pra fazer trabalho, pra pesquisar... ai é muito interessante.

Entrevistador: **Qual a sua preferência temática quando está na biblioteca, A. ?**

Entrevistado: **O gênero de aventura também.**

Entrevistador: **Quando você vai ao cinema, qual o seu gênero favorito, por quê?**

Entrevistado: Ah... documentários, filmes de aventura.

Entrevistador: **Qual foi o último que você assistiu?**

Entrevistado: **O último foi Piratas do Caribe.**

Entrevistador: **É, de aventura.**

Entrevistador: **Qual a lógica desse filme?**

Entrevistado: Ele não tem muita lógica não, mas é uma aventura. Misturado com um pouco de comédia que impulsiona a pessoa a continuar vendo, a ver as continuações: 1, 2 e 3e 4.

Entrevistador: **A. , eu me lembro que quando você fez aquela atividade, o teu texto fala sobre a temática preconceito racial. E aí, que você disse assim: “que em nenhum momento você se viu numa situação como aquela que você colocou em seu texto”. Você recorda do teu texto?**

Entrevistado: Recordo.

Entrevistador: **Dos meninos, a parte da imagem, tal... aí, queria saber de você: é mais fácil falar de uma coisa que a gente tem experiência, ou a gente pode falar de tudo, desde que a gente saiba que a gente tá fazendo?**

Entrevistado: Exatamente, eu acho que é a experiência que também conta, mas eu acho que a gente não pode ter tido experiência naquele certo tema, mas se nós já soubermos alguma coisa por si só, dá pra fazer.

Entrevistador: **Dá pra fazer, dá pra gente escrever um texto, dá pra gente falar...**

Entrevistado: Exato.

Entrevistador: **Então no caso, a gente pode, mesmo que a gente não tenha vivenciado aquela situação, a gente pode através das vivências alheias, dos outros, a gente pode ter conclusões a respeito de vários temas, vários assuntos de nossa sociedade.**

Entrevistador: **Você acha que é assim?**

Entrevistado: Sim!

Entrevistador: **Obrigada A. !**

3.3.2 Ficha Interpretativa

Nome: Enunciadora 3

Faça a leitura da imagem e responda aos tópicos abaixo a partir do seu entendimento



a) Sugira um título para a imagem.

A vida das crianças.

b) Qual seria o lugar?

Um vilarejo situado em uma região rural.

c) Qual seria a época? Por quê?

1900; pois, aparentemente, as pessoas retratadas não possuem acesso à tecnologia, e ao mesmo tempo é um pouco avançado, pois já vemos crianças brancas brincando com as negras, o que representa um símbolo de não- preconceito, o que é bastante bom.

d) Estabeleça uma relação entre a imagem com a sua realidade.

Em parte é diferente, pois as crianças de hoje em dia não saem para brincar nas ruas. Já em outra parte, há uma semelhança: a prática de futebol.

e) Essa imagem é importante para você? Por quê?

Sim, pois representa o cotidiano de crianças de uma época anterior a minha, o que é interessante.

f) O quê mais lhe chamou atenção nessa imagem? Por quê?

A relação aparentemente amigável entre crianças negras e brancas, ou seja, um símbolo contra o preconceito, o que é bom. Este quadro pode transmitir para quem vê que os adultos deveriam ser como as crianças, superando as diferenças e se tornando amigáveis.

g) Dê uma justificativa para a existência dessa imagem?

Representação do cotidiano de crianças de outra época, além da imagem de uma área rural típica.

3.3.3 Ficha de Produção textual

Temática(s) para você abordada(s): *Preconceito racial*

1. Qual(is) a sua experiência(s) com o tema(s) abordado(s)? Caso contrário, qual o motivo da escolha?

Não muito, porém eu gostaria de tentar fazer com que as pessoas pensem sobre o assunto, a fim de tentar diminuir o racismo.

2. Qual a sua postura em relação a esses temas?

Gosto de fazer texto sobre preconceito racial, porque é um tema interessante que muitas pessoas deveriam abordar.

3. Qual a sua intenção ao colocar o(s) personagem(ns) nessa situação?

Na parte dos negros quis mostrar uma situação em que muitos deles são injuriados e humilhados por pessoas racista (que ao meu modo de ver, são ignorantes).

4. Você se identifica com qual personagem? Por quê?

Talvez um pouco com o narrador-personagem, porque ele não se deixou influenciar e defendeu os negros.

5. Tipo de narrador: (X) personagem () observador

Para você, qual a contribuição desse tipo de narrador à narrativa?

Ele pode expor suas opiniões e pensamentos livremente.

6. Por que essa imagem te fez pensar essa temática?

Porque há três crianças negras brincando com crianças brancas, e então pensei numa história sobre preconceito racial.

7. Justificativa/propósito para escolha do título.

“A verdadeira beleza” se refere a humildade representada pelos negros na história

1 Era uma sexta-feira, estávamos nós dois, eu e Chico, sentados debaixo de uma árvore,
2
3 protegendo-nos do sol quente. Eu havia acabado de almoçar e estavam com uma preguiça
4 enorme. Chico, como sempre, estava encostado no tronco, dando um cochilo, como de
5 costume. Nós dois éramos os mais velhos entre as crianças e, talvez por isso éramos os únicos
6 fora de casa naquela hora.

7 Eu gostava de ver o movimento da estrada empoeirada logo à frente, mesmo ele sendo
8 pequeno. Achava difícil alguém de fora viesse visitar nosso vilarejo, pois ele passava
despercebido pela maioria dos viajantes.

9 Quando eu estava quase fechando os olhos para dar um cochilo, vi ao longe três
10 crianças negras; uma maior, mais ou menos do meu tamanho, e duas menores. Olhei com
11 curiosidade para elas, que andavam de modo cansado, com as feições abatidas e molhadas
12 de suor. Apesar de meu esforço, não consegui identificar um adulto presente entre elas.
13 Deduzi que, eles (vi eram meninos), não teriam forças para chegar. Preocupado, sacudi

Chico, afim de acordá-lo, e só então corremos até os três que se aproximavam. Chegando lá, oferecemos uma fruta para cada um, e então nós conduzimos-os até a entrada do vilarejo, que era um grande terreno descampado onde geralmente jogávamos bola; e a mesma estava no meio do terreno, como se estivesse pedindo para ser chutada.

Naquele momento que chegávamos nós cinco no centro do terreno, um grupo de crianças vieram correndo até nós , aparentemente animados para um jogo.

Ao se aproximarem o bastante para ver a nós cinco, foram diminuindo o passo, e suas feições foram mudando também: de animação para irritação, ou até mesmo indignação. Não sentia animação nelas, e sim um grande desgosto.

Fui perceber que elas estavam com um olhar fixo nos três que eu e Chico havíamos trazido, mirando-as com um olhar gelado. Já os três pareciam um tanto sem graça, envergonhados.

Irritado com aquela situação, dei um passo a frente e fiquei na frente das crianças que eu e Chico conduzimos para o vilarejo, como se eu quisesse protegê-las de algum perigo. Só então comecei a falar:

- Vocês aí! Por que olham assim?

- Você trouxe pretinhos aqui!- respondeu um outro menino, dando um passo à frente.

- Eles são feios.

- Para vocês, eles podem parecer feios, ou pretinhos, como disse. Porém, o interior de algum de vocês que é negro! Seus olhos possuem um véu que só vêem pelas aparências exteriores. Pois aqui digo: esses três aqui são mais bonitos e limpos que todos aqui presentes, pois eles não julgaram vocês de forma precipitada. Essa sim é a verdadeira beleza!

Alguns ficaram chocados com o que eu disse, enquanto outros voltaram para casa, chorando, chamando pelos pais.

Os que ficaram abaixaram a cabeça e, arrependidos, pediram desculpas, que logo foram aceitas.

E então, com todas as mágoas reparadas, começamos um jogo de bolo, deixando a todos felizes.

Foi assim que três visitantes negros tornaram a todos pessoas melhores do que fomos. Essa é a melhor lembrança de minha infância.

3.3.4 Sintaxe discursiva

3.3.4.1 Mecanismo: Debreagem enunciativa da enunciação

Diferentemente dos textos anteriores “Talentos inesperados” e “Jogadores da roça”, o produtor do texto “A verdadeira beleza” em função de suas estratégias, as quais serão percorridas ao longo da análise, para fazer crer a existência da narração (enunciação) evocada a partir da leitura da imagem e criar o efeito de subjetividade, instala nos enunciados o actante da enunciação (eu); o espaço da enunciação (aqui) e o tempo da enunciação (agora), ou seja, aquela em que o não- eu, o não- aqui e o não- agora são enunciados como *eu* (l.1), *vilarejo* (l.16) e *minha infância* (l.43).

Essa outra maneira de projetar a enunciação evidencia que a relação entre ela e o enunciado (narrado) é entre o ser (dizer) e não entre o parecer (dito), isto é, quando o narrador se identifica com uma das personagens, naquilo que concerne ao enunciado, ou seja, ao *eu* actante da narrativa, os eventos narrados, os acontecimentos pretéritos não são recuperados pela ordem da neutralidade, por aquilo que parece, mas pela “vivência dos eventos”, pela exposição daqueles eventos significados pelo *eu* actante da narrativa, pelas outras personagens, etc..

Deste modo, em “A verdadeira beleza”, os eventos narrados concentram-se em “*um grande terreno descampado*” (l.16), têm-se a presença de duas debreagens, a da voz do narrador- personagem (enunciação enunciada) e a da fala das personagens (enunciado enunciado), além do desdobramento da categoria do tempo em enunciativo (*estávamos, vi, gostava,* entre outros) e outro, enuncivo (*olham, trouxe, são,* entre outros). Aquele correspondendo à enunciação e este atrelado ao enunciado e subordinado à enunciação.

Contudo, simular o mundo “natural”, nos moldes da debreagem enunciativa, é preocupar-se como essa enunciação deve ser interpretada. Por conseguinte, o papel do *tu*, ou melhor, do enunciatário é explicitamente considerado, uma vez que a hipertrofia do narrador ao personagem altera não só o olhar sob evento narrado, mas como o enunciatário deve interpretar a(s) cena(s), situação(ões) e/ou personagens .

Logo, a discordância entre enunciado e enunciação no mecanismo em questão não está apenas em nível de conteúdo, mas em relação à intencionalidade comunicativa, o porquê de tomar aquele evento “de sua vida”, “*Essa é a melhor lembrança de minha infância*” (l.45) e

narrativizá-lo, a quem o *eu* convoca como *tu*, enunciatário, e como o *eu* simula/explica o mundo ao *tu* enquanto constroi a si mesmo.

3.3.4.2 Foco narrativo

3.3.4.2.1 Pessoa desdobrada: Narrador- Personagem

Os efeitos da narração em primeira pessoa, ou seja, a que o narrador se explicita enquanto actante do enunciado inscreve concomitantemente no texto duas instâncias: quem fala e quem vê. Pois a primeira diz respeito à voz que narra, e a segunda, a perspectiva a partir do qual se narra. Enquanto o narrador fala, interage, atua, ele também observa, na verdade, não há uma ordem entre falar e ver, mas uma predominância na combinação entre onisciência e não- onisciência a qual recai na concentração ou não do saber narrativo (enredo).

Portanto, participar dos acontecimentos narrados faz com que o narrador às vezes se “esvazie” do fazer interpretativo, cognitivo da narrativa em função do fazer narrativo, pragmático, verbalizado, típico da personagem. Contudo, o que se encontra em “A verdadeira beleza” é um narrador que além de saber de tudo, realizando, portanto, o fazer interpretativo “*Naquele momento que chegávamos nós cinco no centro do terreno, um grupo de crianças vieram correndo até nós, aparentemente animados para um jogo*” (1.18) e “*Nós dois éramos os mais velhos entre as crianças e, talvez por isso nós éramos os únicos fora de casa naquela hora*” (1.45), também realiza o fazer pragmático, através da fala “*Pois aqui digo: esses três aqui são mais bonitos e limpos que todos aqui [...]*” (1.34).

Assim, ainda que o produtor textual inscreva um narrador em sincretismo com um personagem, ou seja, narrador- personagem, ele conta o(s) fato(s) na perspectiva da personagem que os vivencia. Interessante constatar que o narrador não foi hipertrofiado pelo produtor textual, pois ele sabe mais que a personagem como no trecho “*Ao se aproximarem o bastante para ver a nós cinco, foram diminuindo o passo, e suas feições foram mudando também: de animação para irritação, ou até mesmo indignação.*” (1.20), ou melhor, o produtor textual delega mais a voz ao narrador que à personagem. No momento em que o narrador- personagem é mais narrador que personagem, atua no texto duas focalizações distintas: a do *eu* narrante e a do *eu* narrado (FIORIN, 2010). A primeira corresponde ao *eu* da enunciação e, a segunda, ao *eu* do enunciado.

Assim, ainda que existam verbos em 1ª pessoa, a presença de elementos sintáticos também de 1ª pessoa “*eu*” (l. 6); “*nós* (l.4) e “*meu*” (l.10) e ênfase pela natureza dos sentimentos e pensamentos “*Fui perceber que elas estavam com um olhar fixo nos três que eu e Chico havíamos trazido, mirando-as com um olhar gelado. Já os três pareciam um tanto sem graça, envergonhados*” (l.23) é sob o estatuto de *verdade* ou *falsidade* narrativa (FIORIN, 2010) que repousa não só a escolha temática *Preconceito racial* (definida pelo produtor textual), como o encaminhamento que o produtor textual dá ao narrador (eu narrante), ao personagem (eu narrado) e ao seu próprio posicionamento ideológico acerca da temática.

Deste modo, algumas indagações podem ser elaboradas: por que o produtor textual de “A verdadeira beleza” escolhe dá mais voz ao narrador que às personagens? Seria a enunciação a qual corresponde à leitura da imagem mais importante que a enunciação enunciada (produção escrita)? Ou produzir um texto no qual ora há concentração de onisciência, ora não, é mais verídico?

Ao narrar algo que aconteceu em tempos pretéritos, quando diz “*Essa é a melhor lembrança da minha infância*” (l.43), a análise dos fatos, os efeitos da observação revestem esses acontecimentos de mais carga verídica. Pois, é apresentado, então, não só as mudanças de cenários “*entrada do vilarejo*” (l.15); “*terreno descampado*” (l.16), entrada e saída de personagens “[...] *três crianças negras [...] que andavam de um modo cansado*” (l.10); “*um grupo de crianças vieram correndo até nós*” (l.18), mas a leitura dos cenários, *comentários* “*achava difícil alguém de fora viesse visitar nosso vilarejo*” (l.7), *avaliações* “*Já os três pareciam um tanto sem graça, envergonhados*” (l.24) e *concentração do saber* “*Ao se aproximarem o bastante para ver a nós cinco, foram diminuindo o passo [...]*” (l.20). Logo, a presença de um narrador que participa e que interage, mas também que observa tudo e todos, quer dizer que a posição que ele ocupa seja, adolescente, jovem ou adulto o faz estabelecer consigo e com o seu leitor, enunciatário, um contrato textual muito mais persuasivo.

Então, no texto “A verdadeira beleza” o *eu narrante* através de seu distanciamento espaço temporal às cenas, às personagens e à enunciação, desvela ao(s) seu(s) enunciatário(s) as interpretações das situações e atitudes preconceituosas que sustentam a justificativa do produtor textual em trazer essa temática “[...] *eu gostaria de tentar fazer com que as pessoas pensem sobre o assunto, a fim de tentar diminuir o racismo*” (ficha Produção textual).

A leitura da imagem, a enunciação evocada a partir dela pelo produtor do texto, simula comportamentos e justificativas contra o preconceito racial do mundo “natural”, social, mas também espera que seu(s) enunciatário(s) assumam a mesma postura, ou seja, a defesa contra “*situação em que muitos deles [negros] são injuriados e humilhados*” (ficha Produção textual)

Assim, a predominância da observação, da onisciência frente ao fazer narrativo da personagem, é a possibilidade de conduzir a(s) interpretação(ões) que o(s) enunciatário(s) devem produzir (FIORIN, 2010). Portanto, o *eu narrante* espera que seu(s) leitor(es) ainda que não comungue(m) das mesmas visões que a sua, perceba que naquele contexto atitudes racistas e precipitadas evitam com que as pessoas tornem-se melhores “*Foi assim que três visitantes negros tornaram a todos pessoas melhores do que fomos*” (1.42).

Os três visitantes negros, o grupo de crianças, como também o personagem que narra o texto não são identificados por nomes, porém os perfis psicológicos deles são possíveis de traçar, visto que a combinação entre o total conhecimento (onisciência) da cena enunciativa pelo narrador, como a presença do diálogo, da exposição “máxima” da subjetividade e do silêncio evidenciam que o produtor textual organiza seu texto, surpreendido pelo o que mais lhe chamou atenção na imagem (cena) “*a relação aparentemente amigável entre crianças negras e brancas[...]*” e, daí faz a seguinte leitura dela “[...] *um símbolo contra o preconceito, o que é bom [...]*” (ficha Interpretativa)

Então, a relação amigável das crianças foi conquistada pela solidariedade e não julgamento do narrador-personagem e de Chico “*Preocupado, sacudi Chico, afim de acordá-lo, e só então corremos até os três que se aproximavam. Chegando lá, oferecemos uma fruta para cada um, e então nós conduzimos-os até a entrada do vilarejo*” (1.13), pela introversão e passividade das três crianças negras “*Fui perceber que elas estavam com um olhar fixo nos três que eu e Chico havíamos trazido, mirando-as com um olhar gelado. Já os três pareciam um tanto sem graça, envergonhados*” (1.23) e pela intolerância do grupo de crianças “*suas feições foram mudando também: de animação para irritação, ou até mesmo indignação. Não sentia animação nelas, e sim um grande desgosto*” (1.20), que após o diálogo foi convertida em arrependimento “[...] *pediram desculpas, que logo foram aceitas*” (1.38).

Entretanto, “*o símbolo contra o preconceito*” a que se refere o produtor não foi gerado pelo jogo de futebol, mas a partir de uma conversa. Observe no trecho retirado a partir da linha 29:

“- Vocês aí! Por que olham assim?”

- *Você trouxe pretinhos aqui!*- respondeu um outro menino, dando um passo à frente.

- *Eles são feios.*

- *Para vocês, eles podem parecer feios, ou pretinhos, como disse. Porém, o interior de algum de vocês que é negro! Seus olhos possuem um véu que só vêem pelas aparências exteriores. Pois aqui digo: esses três aqui são mais bonitos e limpos que todos aqui presentes, pois eles não julgaram vocês de forma precipitada. Essa sim é a verdadeira beleza!*

Logo, a justificativa da solidariedade e tolerância, o reparo das atitudes preconceituosas e o cultivo de atitudes pacíficas foram verbalizados, demarcados pela presença do discurso direto, pela necessidade de deixar as personagens falarem para que o(s) enunciatário(s) as conheçam, não a fim de julgá-las, mas para que perceba(m) que os motivos que fazem o grupo de crianças serem racistas, são fracos e superficiais, que a introversão e a passividade das três crianças negras são comportamentos desencadeados por práticas racistas e que os argumentos do narrador-personagem, trecho sublinhado, preza pela igualdade e fraternidade.

Por conseguinte a presença do discurso direto das personagens no texto, além de criar um efeito de realidade, possibilita verificar que o produtor textual ao introduzi-lo “[...] *pode expor suas opiniões e pensamentos livremente*” (ficha Produção textual), justificando, inclusive por que se identifica com o personagem “[...] *porque ele não se deixou influenciar e defendeu os negros*” (ficha Produção textual).

3.3.4.3 Tempo(s) e espaço(s) da enunciação

Através da seleção de tempos e expressões verbais é possível constituir a projeção da enunciação. Ou seja, é através desses recursos (palavras sublinhadas) que as noções de sucessividade “*Chico, como sempre, estava dando um cochilo [...]*” (1.3); simultaneidade “*Alguns ficaram chocados com o que eu disse, enquanto outros voltaram para casa, chorando, chamando pelos pais*” (1.36);

duração - “[...] protegendo-nos do sol quente” (1.2) e direção “Era uma sexta-feira [...]” (1.1) (retrospectiva), como também “[...] só então comecei a falar” (1.28) (prospectiva) que os acontecimentos são inscritos numa instância espaço temporal.

Logo, a partir dessas noções é possível estabelecer anterioridade, posterioridade, concomitância e não- concomitância das ações e estados. Portanto, a escolha de um tempo verbal não serve apenas para demarcar textualmente essas ações e estados, mas também para expressar a relação de uma ação com outra, de uma ação com um estado ou de um estado com outro. Dito de outro modo, em “eu gostava de ver o movimento da estrada” (1.6), o verbo sublinhado não só situa temporalmente a ação, isto é, uma ação pretérita contínua, mas que geralmente, ocorria após o almoço, quando o narrador- personagem e Chico ficavam em estado de “preguiça” (1.2). Ademais as escolhas dos tempos verbais, muitas vezes, correspondem aos efeitos culturais sobre o produtor textual, quando o estado é de animação, corre-se “[...] um grupo de crianças vieram correndo até nós” (1.18), quando o estado é de irritação, muda-se, inclusive o modo de andar “foram diminuindo o passo e, suas feições foram mudando também” (1.21). Nesse sentido, os acontecimentos temporalizados no texto não só respeitam uma noção sintática de concordância ou não (FIORIN, 2010) quanto às escolhas de tempos verbais, mas também como a cultura organiza alguns conjuntos de procedimentos (BRUNER, 1997): primeiro almoçar, depois cochilar, assim sucessivamente.

Ademais, a organização e escolhas dos tempos verbais se dão como se interpreta a enunciação, logo o “mundo criado” a partir da leitura da imagem, fez o produtor textual ter as seguintes considerações a respeito da época reproduzida na imagem: “1900, pois, aparentemente, as pessoas retratadas não possuem acesso à tecnologia, e ao mesmo tempo é um pouco avançado, pois já vemos crianças brancas brincando com as negras, o que representa um símbolo de não- preconceito, o que é bastante bom” (ficha Interpretativa). Fica claro então, que o que justifica ser dessa época é que “um vilarejo situado em uma região rural” (ficha Interpretativa), como disse, não tem acesso à tecnologia. Provavelmente, então, o acesso à tecnologia não proporcionaria a cena de crianças brincando na rua. Observe que a enunciação evocada pela leitura da imagem é distante temporalmente da realidade do produtor textual, a partir de seu conhecimento de mundo “[...] as crianças de hoje em dia não saem para brincar nas ruas” (ficha Interpretativa). Nesse sentido, a imagem enquanto cena, registro orienta a eleição dos conjuntos de tempos que podem temporalizar a enunciação, entretanto é o conhecimento de mundo que atesta o quanto um conjunto de ações e/ou estados deve ser posto como anterior (pretérito), posterior (futuro) ou atual (presente).

Assim, no texto “A verdadeira beleza” o uso predominante do pretérito imperfeito, ou seja, de ações e estados passados, com valor inacabado, durativo, em processo (BAKHTIN, 1998; FIORIN, 2010) corrobora para o efeito da concomitância. Veja que os verbos “*era*” (1.1); “*éramos*” (1.4); “*gostava*” (1.6); “*achava*” (1.7); “*andavam*” (1.11); entre outros, assinalam uma concomitância em relação a um marco de referência pretérita, “*Era uma sexta-feira*” (1.1), indicando, portanto, a duração das ações e/ou estados. Já quando se usa o pretérito perfeito, ou seja, enaltecendo o aspecto concluído de cada ação, “*vi*” (1.9); “*olhei*” (1.10); “*consegui*” (1.12). Para cada um dessas ações, o narrador- personagem, assim como Chico praticam outras, mas não concomitantes a elas.

Além de o texto em sua totalidade narrar uma enunciação da infância (1.43) do narrador- personagem, logo no tempo pretérito, há simultaneamente a presença de outros tempos verbais que geram enunciações concomitantes aos acontecimentos narrados.

Repare que o diálogo entre o narrador- personagem e o grupo de crianças é marcado pelo tempo presente:

Só então comecei a falar:

- Vocês ***aí!*** Por que *olham* assim?

- Você *trouxe* pretinhos ***aqui!***- (1) *respondeu um outro menino, dando um passo à frente.*

- Eles *são* feios.

- Para vocês, eles *podem parecer* feios, ou pretinhos, como *disse*. Porém, o interior de algum de vocês que *é negro!* Seus olhos *possuem* um véu que só *vêem* pelas aparências exteriores. Pois aqui *dig**o*: esses três ***aqui são*** mais bonitos e limpos que todos ***aqui*** presentes, pois eles não (2) *julgaram* vocês de forma precipitada. Essa sim *é* a verdadeira beleza!

Portanto, quando o narrador- personagem delega voz a outras personagens, a enunciação que é predominantemente pretérita concede aos acontecimentos um olhar mais factual, um efeito de realidade. Contudo, o olhar pretérito, concluído sobre a curta enunciação instaurada permanece, os verbos (1) e (2)

Quando o produtor textual desdobra o tempo (pretérito imperfeito/pretérito perfeito/presente) sob domínio do narrador- personagem inscrito por ele, a construção do argumento que defende (discutido no tópico 2.1) se potencializa, uma vez que a delegação de

vozes presentifica a importância de “*fazer textos [orais/escritos] sobre o preconceito racial, porque é um tema interessante que muitas pessoas [narrador- personagem e grupo de crianças] deviam abordar [falar]*” (ficha Produção textual).

Ainda no mesmo diálogo, observe que a situação de interlocução entre as personagens (diálogo) e a enunciação que a gerou, do ponto de vista espacial, é a mesma. Conclui-se isso, porque o uso do *ai*, como do *aqui*, assume formas anafóricas, ou seja, recuperam algo que já foi dito “terreno descampado” e “vilarejo”, respectivamente, como também anulam a oposição narração (enunciação) e enunciado (evento narrado), ademais, ambos situam quem está dentro e fora da interlocução.

Contudo, além dessas características, o *ai* semanticamente, pode assumir outra acepção: a de menosprezo do narrador- personagem não só por aquilo que eles (grupo de crianças) falariam, mas também pela “*indignação*” (1.21) e o “*olhar gelado*” (1.24) observado pelo próprio narrador- personagem. Deste modo, esses advérbios, além de possibilitarem uma análise espacial da enunciação, temporalmente, aproxima o produtor textual das bases ideológicas dele que refutam atitudes preconceituosas, como também delimita que não são todos os moradores do vilarejo que possuem atitudes racistas.

Fora os tempos verbais, outras expressões com valores temporais são exploradas no texto “A verdadeira beleza”, como as categorias das preposições “*conduzimos-os até a entrada do vilarejo*” (1.13) dando a noção de desfecho à ação de conduzir; das conjunções “*Quando eu estava fechando os olhos [...]*” (1.9) dando a noção de anterioridade de ações e “*Alguns ficaram chocados com o que eu disse, enquanto outros voltaram para casa [...]*” (1.36) dando a ideia de simultaneidade de ações.

Outra categoria também presente em “A verdadeira beleza” é a categoria dos demonstrativos “[...] *nós éramos os únicos fora de casa naquela hora*” (1.4) e “*Naquele momento que chegávamos nós cinco no centro do terreno*” (1.18). Ambos os demonstrativos formados pela contração em + aquela e em + aquele, respectivamente, marcam por sua vez a distância espaço temporal da narração, isto é, da enunciação. Logo, o produtor textual, instalado no texto como narrador-personagem, como também enunciador de discursos, ao trazer para o enunciado (evento narrado) esse distanciamento, compartilha com seu(s) enunciatário(s) a capacidade simultânea de lembrar-se da cena enunciativa, como também organizá-la dentro de seu propósito comunicativo.

3.3.5 Semântica discursiva

3.3.5.1 Pessoa desdobrada: Enunciador

“A capacidade de o produtor textual se por como sujeito” (Benveniste, 1976, p.286), logo como enunciador, exige dele certas competências, como a linguística, ou seja, a capacidade de produzir enunciados aceitáveis/ dotados de sentido; a discursiva, isto é, as escolhas enunciativas (tipo de narrador, construção das personagens, definição dos cenários e do saber narrativo); como também a competência comunicativa, cujo papel recai em estabelecer com o(s) seu(s) enunciatário(s) como os enunciados devem/podem ser entendidos e considerados a partir da negociação de discursos enraizados socialmente e conhecimentos de mundo partilhados e/ou experienciados. Desta maneira, durante a atividade *leitura de imagem- produção textual escrita*, o enunciador não só mobiliza um conjunto de normas culturais comum a ele e ao(s) seu(s) enunciatário(s), como também as usa para que a produção/compreensão dos enunciados (eventos narrados) se torne veículos de como o indivíduo interpreta, organiza e conserva os conhecimentos do mundo social a qual está submetido (BRUNER, 1997).

Ainda segundo o autor supracitado, o entrelaçamento entre o indivíduo e o mundo social produz significados e torna a mente humana social, não apenas pela existência deles, mas também na medida em que eles constituem um aparato para o intercâmbio cultural. Dito de outro modo, é no contexto situado cultural e historicamente que os seres humanos produzem significados, mas também é nesse mesmo contexto que o indivíduo negocia-os, legitima-os e comunica-os. Logo, quando o enunciador do texto “A verdadeira beleza” interpelado pela leitura de imagem tematiza *Preconceito racial* e coloca os personagens (as crianças da imagem); o cenário (um pequeno vilarejo); o lugar (uma região rural) em torno dessa leitura, o indivíduo produz/constroi/ atribui significados a partir da posição que ocupa no mundo social.

Acreditando na premissa que o contexto cultural não é neutro, e compartilhado por pessoas que não desempenham o mesmo papel social, ao contrário cada indivíduo “pertence” a uma instituição, esta no sentido “onde as pessoas negociam suas habilidades adquiridas, conhecimentos e formas de construir significados” (Bruner, 2001, p. 37), o enunciador traz para a produção textual escrita o seu desejo “*de tentar fazer com que as pessoas pensem sobre o assunto, a fim de diminuir o racismo*” (ficha Produção textual). Diante dessa posição ideológica e socialmente construída, ele lê a imagem e incorpora elementos da cena de modo

isolado. Observe que a cena o *jogo de futebol* se desdobra em a história de três crianças negras, a lembrança da infância do narrador- personagem, a presença da bola parada “*no meio do terreno*” (1.16) e a origem do restante das crianças que compõem a cena.

Em resposta à pergunta *Você se identifica com qual personagem? Por quê?* O enunciador diz “*Um pouco com o narrador- personagem, por que ele não se deixou influenciar e defendeu os negros*” (ficha Produção textual). Decorre dessa resposta algumas questões, tais por que o enunciador não se identificou com a história das três crianças negras? Por que a posição *defender os negros* e não ser um deles? Será que é porque o enunciador não é afro-descendente? Será que para compartilhar experiências é necessário vivenciá-las?

As três crianças negras que chegam ao vilarejo com “*feições abatidas e molhados de suor*” (1.11) é a descrição necessária para o narrador- personagem, inscrito pelo o enunciador, ir ao encontro delas, antecipando inclusive, uma provável fraqueza proveniente de fome “[...] *oferecemos uma fruta para cada um [...]*” (1.14). Esse panorama, modo cansado de andar, fome, suor, expressões flageladas, o sentimento de proteção por parte do narrador- personagem contra “[...] *algum perigo*” (1.27) nos reportam aos tempos da escravidão. O mais intrigante disso, é que o silêncio das três crianças também nos reporta ao período da escravatura. Obviamente, o enunciatário, detém essas e outras informações a respeito desse período, através de aulas sobre História do Brasil, “*acesso à internet, televisão, livros, filmes*” (Entrevista), enfim, através da leitura, do ouvir, do escrever, do falar, entre outras habilidades que permitem ao indivíduo formas de atividades mentais distintas e elevadas de interagir/intervir sobre o mundo social (BRUNER, 2001).

A forma, portanto, encontrada pelo enunciador de “A verdadeira beleza” interagir com a leitura de imagem das três crianças não foi delegando a elas, vozes, versões de suas histórias, entretanto, preferiu antecipar ao(s) seu(s) enunciatário(s) que eles estavam tão cansados que, talvez, não tivessem forças para se expressarem verbalmente.

Por que a leitura da imagem evocou a fragilidade dos negros? Será que é para mostrar que independente de região, de *status* social, o homem branco, ou melhor, miscigenado luta a favor da igualdade étnica?

O discurso de que todos devem se engajar para que o preconceito racial “se extirpe” é muito forte no texto, principalmente, quando o narrador- personagem lança a justificativa de que com a presença dessas três crianças, “*todas as pessoas tornaram se melhores [...]*” (1.43). Ou

seja, as pessoas que geram sentimentos e posturas racistas “*são pessoas ignorantes*” (ficha Produção textual). Contudo, a passividade atribuída às três crianças negras, os argumentos racistas do grupo de crianças “*Eles são feios*” (1.31) e os contra-argumentos do narrador-personagem “[...] *o interior de algum de vocês que é negro*” (1.34); “[...] *eles são mais bonitos e limpos*” (1.34) como, “[...] *eles não julgaram vocês de forma precipitada. Essa sim é a verdadeira beleza*” (1.34), evidenciam que as injúrias e humilhações que os negros sofrem no mundo social, advêm, principalmente, pela aparência, seja pelo tipo de cabelo, seja pelos traços ou pelo fenótipo escuro.

Observa-se, então, que as escolhas dos adjetivos (sublinhados) qualificadores dos personagens negros reforçam a presença de discursos e conhecimentos de mundo que modelam tanto a leitura, como a produção textual escrita do enunciador. Inclusive, o adjetivo (sublinhado) presente no título do texto “*A verdadeira beleza*” não está relacionado à imagem enquanto cena, mas à leitura dela “*A verdadeira beleza se refere a humildade representada pelos negros na história*” (ficha Produção textual).

Foi na história, na produção textual escrita que a leitura da imagem se materializou. Colocando, portanto, o ato de escrever imbricado com a atividade de ler, ou vice-versa e, por conseguinte, a possibilidade de examinar a inscrição de uma configuração social, isto é, algum enredo que posicione sócio-histórico e culturalmente os personagens (narrador; as três crianças negras; o grupo de crianças); a escolha de nome, no caso o de Chico, provavelmente apelido; cenário e período (uma área rural e a infância do narrador-personagem); as ações (ajudar as crianças negras; defendê-las; conversar e estabelecer a boa convivência e integração) e a quebra do estado normal (a rejeição das três crianças negras). Enfim, a legitimação destes constituintes e o lugar que ocupam no mundo “criado”. Portanto, ainda que seja uma narrativa fictícia, converter o mundo “natural”, social em mundo “criado”, imaginado revela a habilidade humana em organizar a vida de outrem (as três crianças negras e o grupo de crianças), resolver conflitos e negociar simultaneamente com a canonicidade (julgamento das pessoas pela cor de sua pele) e a excepcionalidade (uma convivência igualitária e integradora entre brancos e negros) evocadas pela leitura da imagem (BRUNER, 1997).

Assim, a leitura de imagem enquanto linguagem que media o sujeito à bagagem cultural a que está submetido, orienta/convida situações, ações e perfis dos personagens, pois assinala que a construção/produção de significados está na capacidade humana em situar

encontros e negociações entre contextos, discursos, conhecimentos do mundo social e propósitos comunicativos.

Nesse sentido, a temática *Preconceito racial* sugerida pelo enunciador como predominante em seu texto e concretizada através de figuras que criam o efeito de realidade, como também, possibilitam a verificação dos desdobramentos da temática sob os personagens, situações e ações, faz com que a relevância da produção textual escrita esteja em corroborar para a explicação, a classificação e a ordenança dessa realidade simulada, representada (FIORIN, 2011) no mundo “natural”, social.

Para o enunciador falar sobre essa temática, colocar os personagens naquelas situações foi previsível, uma vez que “[...] *há três crianças negras brincando com crianças brancas e, então pensei numa história sobre o preconceito racial*” (ficha Produção textual)daí, então, ele pensou em “*mostrar uma situação em que muitos deles são injuriados e humilhados por pessoas racistas*” (ficha Produção textual). Logo, todas as situações, falas e atitudes simuladas do mundo social atestam que entre lê uma imagem e produzir um texto escrito estão o confronto entre aquilo que se vê com aquilo que quer dizer, ou escrever. Portanto, as figuras (1) “*sol quente*” (1.1); (2) “*Chico como sempre estava encostado no tronco, dando um cochilo*” (1.3) ; (3) “*ver o movimento empoeirado da estrada*” (1.6) e (4) “[...] *começamos um jogo de bola*” (1.40) estão no plano “*das crianças negras brincando com as crianças brancas*”, isto é, simula aquilo que se vê na imagem: árvores, chão batido, a temperatura elevada, geralmente, em regiões rurais. Ora, através das coisas, dos conhecimentos de mundo o enunciador manipula aquilo que vê na imagem e como essas coisas podem ser significadas para a construção do propósito comunicativo: “*tentar diminuir o racismo*” (ficha Produção textual).

Ao passo que as figuras (1) “[...] *alguém de fora viesse visitar nosso vilarejo, pois geralmente ele passava despercebido [...]*” (1.7); (2) “[...] *vi três crianças negras [...]* *que andavam de um modo cansado*” (1.9); (3) “[...] *oferecemos uma fruta*” (1.14);(4) “*suas feições foram mudando [...]* *de animação para irritação [...]*” (1.21); (5) “[...] *os três [crianças negras] pareciam um tanto sem graça, envergonhados*” (1.24); (6) “*Eles são feios*” (1.31); (7) “*Eles são bonitos e limpos [...]*” (1.34); (8) “[...] *arrepentidos pediram desculpas, que logo foram aceitas*” (1.38) e (9) “*três visitantes negros tornaram a todos pessoas melhores*” (1.42), simulam, concretizam o que o enunciatário estipula como propósito comunicativo “*mostrar*

uma situação em que muitos deles são injuriados e humilhados por pessoas racistas” (ficha Produção textual).

Deste modo, caracterizar o vilarejo como lugar “*despercebido*”, mas que se tornou grandioso “*Essa é a melhor lembrança da minha infância*” (1.43) para o narrador-personagem inscrito pelo enunciador, evidencia que a retomada de um acontecimento pretérito está justificada pelos efeitos das experiências significadas com o contexto o que gerou. O narrador- personagem narrativiza a experiência que teve com as três crianças negras, porque quando comunica para o outro(s), o(s) enunciatário(s), comunica para si a forma como intervém e explica no/o mundo social (BRUNER, 1997).

O enunciador ao promover o encontro dos mundos das três crianças negras, o do grupo de crianças mais o do narrador- personagem, através da observação, da análise do que leu na imagem e do que objetivava comunicar, demonstra que o preconceito racial manifesta-se de diferentes modos, seja por xingamento, gestos ou olhares. Mas também ao instalar o diálogo convida que os xingamentos do grupo de crianças “*racistas*”, os argumentos do narrador-personagem, como também a ação de *escutar* das três crianças negras sejam significados como posturas sócio-historicamente enraizadas: seja pelo tom autoritário do colonizador branco, pela submissão do escravo negro ou pela voz moralista da democracia.

Quando o enunciador concretiza o tema *Preconceito racial* através do uso de doze figuras, dentre elas nove destinam-se à leitura da imagem e, 4, à incorporação explícita de objetos; cenários e detalhes da imagem, enquanto cena, percebe-se que as diferentes formas de interação com o texto escrito, ou seja, como narrador e/ou personagens lhe possibilita, lidar simultaneamente com os discursos o qual se filia, refutar tantos outros, mas também considerar os valores e normas sociais que os legitimam. Desta maneira, a interposição da leitura da imagem frente aos discursos socialmente enraizados direciona/reposiciona os conhecimentos do mundo social a fim de que seja considerada. Logo, o poder de negociação que a imagem (cena), como também a leitura dela produziu no texto “*A verdadeira beleza*”, revela que o acesso ao conjunto de valores e convenções sociais a que o enunciador está submetido e ao que ele pressupõe que seu(s) enunciatário(s) também esteja/estejam, revela que as construções de significados estão vinculadas à capacidade cognitiva humana de se (re)posicionar a cada contexto sócio-histórico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltando que os objetivos deste estudo foram: 1) verificar a interdiscursividade convidada pela leitura de imagem em contos e 2) verificar os conhecimentos de mundo convidados pela leitura de imagem em contos; e que busca investigá-los a partir do desdobramento do produtor textual em narrador e/ou personagem e enunciador, dos efeitos da temporalização dos eventos narrados, dos espaços da enunciação, como também da importância da tipologia narrativa para a manifestação desses fenômenos, os principais resultados serão apresentados simultaneamente, uma vez que os objetivos estão imbricados entre si. Porém, antes desse momento, cabem algumas observações, a fim de se entender algumas escolhas e nomeações nesta pesquisa.

Considerando que a produção textual escrita prestigiada por essa pesquisa foi o conto cujas configurações se enquadram na tipologia textual narrativa, e que ao longo da dissertação recebeu uma variância de designações entre produção textual escrita, narrativa e/ou conto, desejou-se demonstrar que independente da forma o qual foi nomeado, é texto. Isso, porque se investiu nele ao mesmo tempo o debate do sujeito, do Outro e do contexto, isto é, gerou-se um espaço onde se entrecruzam várias vozes e sentidos, o uso da língua construída e desconstruída no texto (FIORIN; 2008b). Contudo, não se deixa esquecer de que o gênero discursivo *conto* com sua configuração composicional possibilitou que se investigasse os discursos e conhecimentos de mundo a partir do desdobramento de pessoas (narrador e/ou personagem e enunciador) do produtor textual. Nesse sentido, explorar os perfis psicológicos e comportamentais das personagens e do narrador é enfatizar as implicações dos fatos narrados nas ações desses, logo, mais do que a organização, situação-inicial, transformações e desfecho, é evidenciar as significações do(s) evento(s) narrado(s) pelo produtor textual.

Outra observação é quanto à nomeação destinada aos entrelaçamentos de discursos, de interdiscursividade. Objetivou-se nesta dissertação, verificar como a leitura de imagem, assumindo o papel de texto, tem a capacidade de promover o entrecruzamento de discursos, “o homem não tem acesso direto à realidade, pois nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem” (Fiorin, 2008b, p. 166). Em outras palavras, como não se pode ter acesso à experiência do dado puro (BAKHTIN, 1994), implica dizer que os discursos não se relacionam diretamente com as coisas, mas com outros discursos os quais semiotizam o mundo (BAKHTIN, 1994). Portanto, o funcionamento real da linguagem através desse

cruzamento, evidencia a relação dialógica dos discursos. Assim, tomando mais uma vez as palavras do grande teórico russo Bakhtin (1994, p.167), “não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discursos, todo discurso dialoga com outros discursos”. Fica evidente então, que o fenômeno da interdiscursividade é o encontro, o confronto de discursos que se dialogam.

A relação dialógica construída e orientada pelo entrecruzamento de discursos explicita a capacidade humana de selecioná-los ou refutá-los a partir de seu conhecimento sobre o mundo. Se o indivíduo não tem relação com a realidade, mas a mediação pela linguagem (FIORIN; 2008b), pode-se dizer que os discursos evocados pelos sujeitos a partir da leitura da imagem, a qual também emana discursos, estão ancorados pelos conhecimentos sobre o mundo. Investigar, portanto, o fenômeno da interdiscursividade e dos conhecimentos de mundo, não destitui um do outro, ao contrário, demonstra que estão tão imbricados entre si, que já não se pode conceber um sem pensar no outro. Por conseguinte, o que o indivíduo (re) conhece sobre o mundo a partir da leitura da imagem é “semiotizado” pelo discurso, mas também subsidiado pela individualidade dele, pelas crenças e convenções sociais (BRUNER; 1997a), que outrora coletiva e, agora subjetiva.

Subjetividade, expressa, inclusive, pela relação do produtor textual com o sistema de língua. Assim, quando esta pesquisa analisa alguns elementos lingüísticos, presentes nos enunciados não são unidades da língua, mas unidades reais de comunicação. Almeja-se, então, delimitar que o enunciado é a alternância de sujeitos falantes, que é o funcionamento da língua por um ato individual de utilização (BENVENISTE: 1989). Quando a leitura da imagem evoca um tipo de mecanismo discursivo da *debreagem*, um tipo de enunciação, ela o faz, pela capacidade de atualização individual da língua pelo sujeito o qual (re) constroi discursos. Deste modo, o uso e consideração das unidades do enunciado na análise dos textos investigados por esse estudo, concebem a língua como instância de discurso que está impregnada pela leitura que o sujeito faz do mundo social.

Feitas essas observações, passa-se, agora, a apresentação dos principais resultados desta investigação.

Ao desdobrar o produtor do texto em narrador e/ou personagem e enunciador, todos, enunciando discursos e conhecimentos de mundo, foi possível verificar, que as diferentes maneiras de se posicionar nos enunciados, logo no texto, geram diferentes usos da língua, mas também diferentes modos de se lê a imagem. Assim, a multiplicação dessas leituras da

imagem, demarcadas por cada uma dessas instâncias do produtor de texto, exigiu negociações, de busca de distanciamento espaço temporal em relação ao evento narrado; de espaço para avaliações, comentários e julgamentos e seleção de temáticas, todas, orientadas pelos efeitos sócio-históricos e culturais sobre o indivíduo.

Portanto, quando se investiga o desdobramento do produtor em narrador, averiguou-se que o falso distanciamento à enunciação evocada pela leitura de imagem é consequência da observação descritiva da imagem, enquanto cena (cenário, objetos, pessoas, etc.), mas também enquanto experiência social não vivenciada. Assim, segundo os produtores dos textos analisados, o distanciamento estabelecido por eles através do narrador- observador, é porque tal imagem (cena) não tem nenhuma relação com as realidades deles. Logo, realidade para eles adquire a necessidade vivenciá-la. Contudo, ainda que tivessem esse olhar sobre a imagem, o narrador observador ou personagem a leu. O produtor textual, então, inicialmente observou/descreveu a imagem, enquanto que o narrador a leu, significou-a, a tal ponto que subordinava/autorizava as falas das personagens, que optava ora pela análise objetiva dos fatos, ora pela subjetiva, demonstrando, portanto, que ler imagem, é uma atividade que convida, mas também organiza os conhecimentos de mundo e discursos para cumprir um propósito comunicativo.

Propósito comunicativo este, que não reverencia apenas o(s) leitor(es), enunciatário(s), tampouco a incorporação da imagem, mas, principalmente, a posição social, histórica e cultural que o enunciador ocupa.

Produzir um texto a partir da leitura da imagem evidenciou que a relação de complementaridade entre ambos, culmina na intersecção de um conjunto de normas culturais, o julgamento delas e de agentes que operam e controlam os discursos e conhecimentos sobre o mundo (BRUNER: 1997b).

Quando o produtor textual põe as personagens em ação, o fluxo de encontro entre os discursos e conhecimento de mundo do narrador, com os das personagens, fundem-se, dando de certa forma uma explicação de quem elas são e como entender as ações delas (BRUNER; 1997b). Nesse movimento, o produtor textual, então, desdobrado em personagem “presentifica” discursos e conhecimentos de mundo que fazem sentido naquela narrativa, como também as intenções que fizeram as personagens manifestarem certas atitudes e estados.

Assim, seja narrador e/ou personagem, o produtor textual experimenta simultaneamente, lidar com dois momentos de leitura da imagem: primeiro, quando narra/observa os fatos, gerando o falso distanciamento dele ao evento narrado e segundo, quando toma os discursos e conhecimentos de mundo, outrora convidados, e os reveste de distintos efeitos que os mesmos produzem em cada personagem. Desta forma, a capacidade humana, por meio da linguagem, em criar e estipular situações/fatos e colocar personagens que não são de carne e osso, mas que no mundo social existem correspondentes indica que a cultura “transforma nossos processos mentais em produtos e dotá-los com uma realidade em algum mundo” (Bruner, 1997b, p.69)

Logo, quando os produtores dos textos investigados desdobram-se em enunciadores, na verdade, está-se unificando as duas outras instâncias vivenciadas por ele: a de narrador e a de personagem. A multiplicação de leituras sobre a imagem são marcações dos diferentes engajamentos do produtor à leitura da mesma. É como se o que fosse “privado torna-se público” (Bruner, 1997b, p.69) em diferentes momentos, mas que se unificam, que são coerentes entre si, porque os enunciadores desde o principio de suas produções, ao escolher alguns temas e desprezar outros, exercitam/assumem uma posição ideológica que transmite os prolongamentos da cultura no repertório simbólico do individuo, como também o situa nela (BRUNER:1997b)

Nomear os produtores textuais, portanto, de enunciadores, nesta pesquisa apontou que a relação dele com a leitura de imagem se construiu a partir de uma negociação que reposicionaram os discursos e conhecimentos de mundo deles, a partir da presença dela. Nesse sentido, ler a imagem e, produzir um texto escrito a partir dela, é um momento de revisitar os papéis e funções das personagens, cenários e configurações do mundo natural, social e, revesti-los por um entrecruzamento de discursos e conhecimentos de mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, E. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1929].

BARBOSA, A. M. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, D. L. P. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1988.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Tradução de M. G. Novak; L. Neri. São Paulo, Ed: Nacional: Universidade de São Paulo, 1976.

_____. **Problemas de linguística geral 2**. Tradução de E. Guimarães. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 63p.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de M. A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

_____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. **Narrativa: problemas e promessa de um paradigma alternativo**. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Rio Grande do Sul, vol. 16, 3, p. 525 -535, 2003.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo: Atual Editora, 2009.

CORREIA, M. F. B. **A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados**. **Estudos de Psicologia**, Natal, vol. 8, p. 505 – 513, 2003.

DIÓGENES, G. M. S. **Imagens e narrativas: registros afetivos**. Disponível na web em < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9663> >. Publicado em 2004. Acesso: em 05 de Maio de 2011.

EVANGELISTA, E.; ZIMMERMANN, P.C.Q. **Leitura e Interpretação de Imagens de Física no Ensino Fundamental**. Disponível na web em < http://www.cienciamao.if.usp.br/dados/ard/_leituraeinterpretacaodeimagensdefisicanoensinofun.arquivo.pdf >. Publicado em 2004. Acesso: 17 de Jul. de 2011.

FELDMAN, E. In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRARA, L. A. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1993.

FERREIRA, M.C.; MOURA, M.L.S, **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

FIORIN J. L. Polifonia textual e Discursiva. In: BARROS, D. L.P. (Org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade em torno de Bakhtin** .São Paulo: Edusp, 2003, p. 29-36.

_____. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2008a, p.151- 162.

_____. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008b.

_____. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, vol. 35, p. 57- 63, mar-abr e 1995.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Mariana Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 151- 166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. R.; MACHADO, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MELO, R. Enunciado, enunciado concreto e enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos- chave**. São Paulo: Contexto, 2008. P. 61- 78.

NECYK. B.J. (2006). Imagem narrativa no livro infantil contemporâneo. In: **V Simpósio LaRS**, Rio de Janeiro, 2006.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988.

PARSONS, M. J. **Comprender a arte**: uma abordagem á experiência a estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

PILLAR, A. D. **Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PROPP, V. **Morfologia do conto**. Tradução de J. P. Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

SILVA, R. L. F. **Leitura de imagens da mídia e educação ambiental**: contribuições para a formação de professores. Disponível na web em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000200013&script=sci_arttext>. Publicado em 2010. Acesso em: 17 de Jul. De 2011.

TREVISAN, E. M^a. **Leitura**: Coerência e conhecimento prévio - uma exemplificação com o frame carnaval. Santa Maria, RS: Editora da Universidade Federal de Santa Maria (EdUFSM), 1992.

ABARCA, E. V & RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de Compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A.(Org.) **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 9-32.

APÊNDICES

APÊNDICE A. Orientações

ORIENTAÇÕES

Procedimentos/esclarecimentos para produção textual:

- a) Produzir um texto adequado às características do gênero *conto*;
- b) Explorar como enredo narrativo a temática social;
- c) Uso de lápis ou caneta esferográfica preta ou azul;
- d) É permitido o uso de corretivo;
- e) Mínimo de 20 linhas;
- f) Duração: 1h, 40 min.

APÊNDICE B. Roteiro de entrevista semiaberta para os estudantes que produzirem contos

NOME: _____

IDADE: _____

LOCAL DA ESCOLA: _____

DATA: ____/_____/_____

01- A que tipos de linguagens você tem acesso frequentemente? (internet, imagens, filmes, livros, revistas, pinturas, histórias em quadrinhos, jornalística, televisiva etc.). Por quê?

02- Qual a finalidade de seus usos?

03- Com que frequência você faz uso dessa (s) linguagem(s) por semana?

04- Você se identifica mais com qual (ais) tipo(s) de linguagem? Por quê?

05- O que tem aprendido no contato com as linguagens com que tem contato frequentemente?

06- É possível falar de uma temática apenas por imagens? Dê um exemplo.

09- O que, você, leva em conta ao se deparar com uma imagem

10- Que tipo de imagem você gosta mais?

11- Que textos escritos, você, costuma ler na escola?

12- Que textos escritos, você, costuma ler fora da escola?

13- O que, você, gostaria de ler na escola? Por quê?

15- Quantos livros você leu no último ano? Sobre o que?

16- Você frequenta biblioteca? Para quê?

17- Qual a sua preferência temática quando está numa biblioteca?

18- Quando você vai ao cinema, qual é o seu gênero favorito? Por quê?

APÊNDICE C. Ficha Interpretativa

Nome:

Faça a leitura da imagem e responda aos tópicos abaixo a partir do seu entendimento:



a) Sugira um título para a imagem.

b) Qual seria o lugar?

c) Qual seria a época? Por quê?

d) Estabeleça uma relação entre a imagem com a sua realidade.

e) Essa imagem é importante para você? Por quê?

f) O quê mais lhe chamou atenção nessa imagem? Por quê?

g) Dê uma justificativa para a existência dessa imagem?

APÊNDICE D. Ficha de Produção textual

FICHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Produção textual: Talentos inesperados

Temática(s) para você abordada(s):

1. Qual(ais) a sua experiência(s) com o tema(s) abordado(s)? Caso contrário, qual o motivo da escolha?

2. Qual a sua postura em relação a esses temas?

3. Qual a sua intenção ao colocar o(s) personagens nessa situação?

4. Tipo de narrador: () personagem () observador
Para você, qual a contribuição desse tipo de narrador à narrativa?

5. Você acha que a imagem fez mais sentido após a escrita do seu texto?

6. Justificativa/propósito para escolha do título.

FICHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Produção textual: Os jogadores da roça

Temática(s) para você abordada(s):

1. Qual a sua experiência com o tema(s) abordado(s)? Caso contrário, qual o motivo da escola?

2. O que você pensa sobre esse(s) tema(s)?

3. O cemitério e o jogo dos meninos são cenários marcantes para você? Por quê?

4. Por que a morte da mãe e não do pai?

5. Após a leitura da imagem, você acha que os cenários são mais importantes que os personagens na narrativa? Justifique.

6. Tipo de narrador: () personagem () observador
Para você, qual a contribuição desse tipo de narrador à narrativa?

7. Justifique/propósito para escolha do título.

FICHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Produção textual: A verdadeira beleza

Temática(s) para você abordada(s): _____

01. Qual(ais) a sua experiência(s) com o tema(s) abordado(s)? Caso contrário, qual o motivo da escolha?

02. Qual a sua postura em relação a esses temas?

03. Qual a sua intenção ao colocar o(s) personagens nessa situação?

04. Você se identifica com qual personagem? Por quê?

05. Tipo de narrador: () personagem () observador

Para você, qual a contribuição desse tipo de narrador à narrativa?

06. Por que essa imagem te fez pensar nessa temática?

07. Justificativa/propósito para escolha do título.

APÊNDICE E. Quadro de análise de conto.

TEXTO 1

Título: A DUPLA PIANISTA

Tarcisa Melo era uma menina muito rica, talentosa com o piano e muito mimada que vivia junto a seu pai em uma casa de luxo em casa Forte, o bairro mais bem sucedido do Recife. Tarcisa adorava sua escola que era especializada em arte e incentivava seu talento.

Maria Cecília, era uma garota muito talentosa com o piano, ela era pobre e morava no coque e não tinha muito acesso a tal instrumento só quando freqüentava as aulas que tinha na sede da orquestra popular do Recife. Cecília adorava o piano e sonhava em ser uma grande pianista.

A instituição de música Jovem do Recife preparou um concurso para eleger o melhor pianista jovem do recife, eliminatórias iriam ser feitas e os dois últimos finalistas seria convocados para a espécie de “batalha” que seria exibida no Teatro de Santa Isabel após a apresentação da orquestra popular do Recife. Os finalistas iriam tocar músicas para tentar “vencer” um ao outro para se estabelecer quem era o melhor.

No dia seguinte uma carta chegou a casa de Tarcisa a convocando para tal concurso e ela ficou indecisa pois era muito tímida e não gostava de ser reconhecida mais achou que era uma ótima oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e técnicas e aceitou o convite.

Duas horas depois o carteiro bateu na porta de Maria Cecília e a entregou o mesmo convite no início Cecília imaginou que seria reprimida pelos outros, mas sua mãe a disse que ela era ótima e essa era a sua chance de mostrar seu talento e ela pensou bastante e decidiu assim participar.

Na semana seguinte, aconteceram as eliminatórias e por grande conhecidencia Tarcisa e Cecília foram as finalistas. Tarcisa ficou incomodada pois descobriu que sua adversária era pobre e e por puro preconceito decidiu treinar muito para vence-la na batalha, já Cecília ficou nervosa pois iria aparecer para muitas pessoas e sabia que as pessoas ricas eram metidas e estava achando que Tarcisa iria lhe envergonhar.

Finalmente chegou o dia da batalha, Tarcisa assiste a apresentação da Orquestra popular do Recife onde Cecília também se apresenta e se assustou pois viu o potencial da adversária com o piano. Mas apesar da extrema competitividade a platéia e os jurados declararam empate entre as garotas.

Após a apresentação as garotas se cumprimentaram e ficaram amigas e começaram a treinar juntas, viraram melhores amigas e ‘cresceram”. Dez anos após tal “batalha” as amigas Cecília e Tarcisa decidiram formar uma dupla pianista e começaram com pequenos shows mais fizeram fama e começaram a fazer turnês mundiais e entraram para a história da música clássica.

TEMÁTICA	Desigualdade sócio- econômica			
Enredo	<p>Apresentação:</p> <p>Garotas de realidade sócio-econômica distinta, mas que apresentam a mesma habilidade para tocar piano.</p>	<p>Complicação:</p> <p>Ambas garotas são convidadas a participarem de um concurso musical, Tarcisa e Maria Cecilia ficam apreensivas, porém por motivos diferentes. Tarcisa por se achar tímida, mas também uma excelente oportunidade para mostrar seu potencial. E Maria Cecilia por se achar inferior aos concorrentes.</p>	<p>Clímax:</p> <p>Tarcisa treina bastante afim de ganhar o concurso, pois sabe que sua adversária é pobre. Maria Cecília estava tensa com medo das pessoas “ricas” e com medo de ser envergonhada</p>	<p>Desfecho:</p> <p>Os jurados e a platéia optaram pelo empate, pois as duas garotas eram igualmente competentes. Formaram uma dupla e fizeram muito sucesso.</p>
Conflito	A participação no concurso musical.			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	Tarcisa era mimada, rica, tocava piano muito bem, orgulhosa e, altamente, competitiva. Enquanto que Maria Cecilia era realista, pobre, subestimava-se, mas também tocava piano muito bem.			
Quantidade de personagem(ens):	2 (Tarcisa e Maria Cecília)			
Tipo de narrador:	Narrador-observador			
Tempo:	Psicológico	Cronológico		
		X		
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.			

Comentário: O texto analisado se enquadra no gênero *conto*, pois apresenta características marcantes desse gênero, tais como número reduzido de personagens, as passagens *apresentação, complicação, clímax e desfecho* encadeadas e condensadas, ademais a narrativa permite à construção psicológica dos personagens principais.

TEXTO 2

Título: ENTRE OUTROS MIL, A PÁTRIA AMADA?

- Augusto, está livre! – disse o chefe.

Ufa! A melhor frase de um trabalhador cansado de uma sexta-feira exaustiva. Arrumei a minha maleta e coloquei o paletó sobre o ombro. Me despedi dos meus colegas, fui até o estacionamento da empresa, onde dei a partida no carro para a Avenida. Só andei cerca de 100 metros, e então achei um engarrafamento bem do lado do viaduto.

- Oh, não! – Pelo que pude ver, o congestionamento seguia por grande parte do percurso, e não havia atalho. Fiquei a observar as pessoas transitarem pelas calçadas, e foi neste momento que vi algo que me abateu muito: bem debaixo do viaduto havia um humilde barraco feito de madeira; do lado de fora, uma mãe estava com dois bebês no colo, ambos chorando. Suas roupas estavam sujas e esfarrapadas.

Tentei afastar aquela imagem da minha cabeça, e procurei distrair com os prédios que podia ver. Até perto, a menos de 20 metros de onde eu estava, havia uma grande casa, a fachada feita de mármore branco, e nos grades prateadas da entrada se lia: “Associação Federal de ajuda aos moradores de rua”. Pelo que pude ver das vezes que passava por ali, a casa era muito luxuosa, só que quase nunca está ativa. Do outro lado, havia um grande e moderno condomínio, que foi construído por destinado à pessoas carentes, mas só havia pessoas ricas lá; até o prefeito mora lá.

Voltei a olhar para a pequena família debaixo do viaduto; os bebês não paravam de chorar, e a mãe não tinha como fazer parar.

Mais a frente, ao lado do condomínio, havia uma comunidade bastante pobre, que nunca Dora ajudada com projetos nem com associações beneficentes. Por todo o lado, podia ver uns burgueses olhando feio para a mãe e seus filhos.

Quando cheguei em casa naquela noite, aquelas imagens de desigualdade me abalavam; além disso, fundos e projetos para ajudar pessoas carentes eram rapidamente esquecidas.

Será que, depois disso tudo, o Brasil continua sendo, entre outros mil, a pátria amada?

TEMÁTICA	A distribuição desigual de rendas			
Enredo	Apresentação: Um trabalhador que ao retornar para casa enfrenta um engarrafamento longo e que começa a observar a realidade social brasileira a sua volta.	Complicação: O trabalhador constata o contraste entre prédios luxuosos, a poucos metros dali, e famílias que vivem embaixo daquele viaduto.	Clímax: O trabalhador vê uma Associação Federal de ajuda aos moradores de rua que de acordo com o seu conhecimento nunca ajudou nenhuma comunidade ou moradores de rua. Fica perplexo.	Desfecho: Ao chegar em casa se questiona se o Brasil é pátria amada.
Conflito	A constatação da desigualdade econômica no país.			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	Classe média, consciente, trabalhador honesto, questionador, crítico.			
Quantidade de personagem(ens):	1 (um trabalhador)			
Tipo de narrador:	Narrador- personagem			
Tempo:	Psicológico	Cronológico		
		X		
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.			

Comentário: Apesar de ser narrador – personagem predominantemente, em certos momentos do texto apresenta postura de narrador observador. Ademais esse texto não nomeia e traz número reduzido de personagens, as passagens *apresentação*, *complicação*, *clímax* e *desfecho* estão encadeadas e condensadas, ademais a narrativa permite a construção psicológica do personagem.

TEXTO 3

Título: AÇÃO DO BULLYNG NAS PESSOAS

Era uma vez um menino que vivia infeliz e triste. Ele se chamava Joaquim. Seus pais estavam muito preocupados com ele, mas não tinham a menor ideia do que ele tinha. Joaquim não comia direito, não dormia bem e ultimamente não falava com ninguém e adiava, realmente odiava ir à escola. Joaquim tinha apenas 11 anos e cursava o 6º ano do ensino fundamental.

Ele odiava ir à escola porque ele não tinha amigos e ainda era maltratado pelo Joca e sua gangue. Joca era um menino grandalhão de 14 anos, e estava no 7º ano. Ele era gordo, forte, grande e nem um pouco inteligente. Sua turma era quase igual a ele, mas como Joca era o maior e o mais gordo, era o líder. Essa turma sempre agredia Joaquim, fisicamente e psicologicamente. Na hora do intervalo ou então na hora da saída, Joca sempre cercava Joaquim, o agredia e o xingava. Joaquim sempre tentava reagir, xingando e arranhando Joca e sua turma mas sempre acabava levando ainda mais chutes e murros. Joca sempre ameaçava e dizia que. Se ele contasse para alguém, ele levaria a pior surra que já levou na vida.

Mas nesta manhã, no dia 28 de setembro, a surra foi pior, e os xingamentos pioraram. Joaquim chegou em casa com marcas roxas e vermelhas por todo o corpo, e não dava mais pra escondê-las. Quando chegou em sua casa, se trancou no quarto e começou a chorar. Não falou com ninguém e não saiu para almoçar e jantar. Quando saiu do quarto, à noite, seus pais, que estavam à beira do pânico, perguntaram o que estava acontecendo. Ele não respondeu nada, apenas deu um longo abraço nos pais, disse que os amava e entregou um bilhete a eles. Em seguida, correu e pulou da janela, porque não agüentava mais tudo aquilo. Seus pais se desesperaram e choraram, mas conseguiram se acalmar ao ponto de ler a carta. Nela, Joaquim contou tudo que estava acontecendo, explicando até porquê se matou. A partir disso, seus pais denunciaram Joca e viajaram pelo país promovendo uma campanha contra o bullying, para tentar fazer um mundo melhor e conscientizar as pessoas, porque o bullying só traz sofrimento. Esse caso foi mostrado em todo o país, e os pais conseguiram cumprir o último desejo de Joaquim: diminuir o bullying, para que os outros não passem o que ele passou.

TEMÁTICA	Bullying			
Enredo	Apresentação: Joaquim, vítima de bullying praticado pela turma e por Joca e sua “gangue”.	Complicação: dia 28 de setembro as surras e os xingamentos se intensificaram, a ponto de Joaquim chegar em casa com hematomas pelo corpo as quais não dava para escondê-las.	Clímax: Não suportar mais ter que ir à escola e escrever uma carta a seus pais.	Desfecho: Joaquim se suicidou.
Conflito	A intensificação dos xingamentos e surras contra Joaquim na escola.			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	Joaquim, um garoto de 11 anos, agressivo, infeliz, triste, auto-estima baixa. Joca, um garoto de 14 anos, fora de faixa, pois fazia 7º ano, era gordo, forte, agressivo,			
Quantidade de personagem(ens):	2 (Joaquim e Joca)			
Tipo de narrador:	Narrador- observador			
Tempo:	Psicológico	Cronológico		
	X			
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.			

Comentário: O texto analisado se enquadra no gênero *conto*, pois apresenta características marcantes desse gênero, tais como número reduzido de personagens, as passagens *apresentação*, *complicação*, *clímax* e *desfecho* encadeadas e condensadas, ademais a narrativa permite a construção psicológica dos personagens principais

TEXTO 4

Sem título

Pedro voltava para casa tristemente, com mais um dia de zoações no colégio. Pedro era um menino de 12 anos, tinha um tamanho adequado a sua idade, e peso também, era moreno e de cor negra. Não tinha muitas condições financeiras, ele, seu irmão de 3 anos e seus pais moravam numa casa feira pelo próprio pai, com pedaço de madeira, argila e alguns pedaço de telha, num barranco. Os pais eram desempregados, se mantinham vendendo frutas, mas não era suficiente.

Todo dia, na escola, Pedro é discriminado por usar roupas sujas e rasgadas, mas era a única roupa que ele tinha. Sempre estava sujo ao chegar na escola, e no recreio ninguém ficava perto dele. Ele ficava apenas sentado no banco do pátio. Na sala, ele sempre ficava isolado no canto da sala, e no final da aula, logo que saíam, empurravam-o contra a parede e lhe socavam bastante.

Então em um certo dia, ele voltava para casa tristemente, como citei, por causa das zoações. Chegando mais perto de casa ouve um choro. Primeiro énsa que é seu irmão mais novo, mas percebe que o choro é de adulto, e depois reconhece: é o seu pai! Começa a correr, mesmo sem forças, pois não comeu o dia todo. Abre a porta de casa e vê seu debruçado sobre algo. Estava escuro, e eles estavam sem energia, mas seus olhos se acostumaram com o escuro e viu que seu pai estava debruçado sobre sua mãe. Viu sangue sair da barriga de sua mãe. Então seu pai levanta-se bem devagar, e falou:

- Filho, eu a amava muito.

E se retirou. Foi para o seu quarto e lá ficou. Pedro ficou um pouco olhando para o chão, onde sua mãe estava deitada. Ainda não havia processado direito o fato de sua mãe estar morta. Então foi até a cozinha e viu que havia um rastro de sangue entre a sala e a cozinha. Na cozinha viu uma faca com sangue e um bilhete do lado: “não agüento mais isso. Serei mais feliz morta. Amo vocês”.

Pedro se afogou em lágrimas. Sua mãe havia se matado por causa da pobreza. Chutou tudo que estava em seu caminho. Foi até o seu quarto e viu seu irmão dormindo. Deitou e dormiu.

No outro dia, enterraram sua mãe na praia e Pedro foi para a escola. Lá aconteceu algo bem legal, na verdade, uma das melhores coisas que havia acontecido na sua vida. Um menino, parecido com ele em aspectos físicos, bem parecido, começou a estudar lá.

Na sala, foi tão discriminado quanto Pedro. Seu nome era Paulo, e ele morava perto da escola. Havia se mudado há pouco tempo, pois seus pai havia morrido, e eles não podiam pagar aluguel.

Pedro foi falar com Paulo, e ele conheceu que seu pai era um homem trabalhador. Ambos os pais haviam se casado duas vezes. No caso de Pedro, seu pai havia se casado de novo, de verdade, ele nunca conheceu sua mãe biológica, e Paulo contou que com ele é o contrário. Os dois também faziam aniversário no mesmo dia e tinham a mesma idade.

Passaram-se alguns meses, até que ficaram de férias, e Paulo convidou Pedro para sua casa, mas Pedro disse que tinha que ir vender com seu pai. Mas quando chegou em casa, falou para seu pai, e este disse que ele podia ir para a casa de Paulo. Pedro recusou, mas seu pai insistiu, até que Pedro cedeu.

Quando chegou na casa de Paulo, brincaram de bola e de cartas. Conversaram, até que o pai de Pedro chegou. Quem atendeu a porta foi a mãe de Paulo, e surpresa, ela falou:

-Mário?!

O nome do pai de Pedro era Mário. Ele surpreso falou de volta:

-Catarina?!

Então ela o convidou para entrar e jantar. Ele recusou, parece que já era de família, recusar convites. Mas ela insistiu e ele cedeu. Jantaram, em silêncio os quatro e depois Mário chamou Pedro para irem. Na saída, Mário chamou Catarina para sair. Ela aceitou, e o encontro ficou marcado para dali a uma semana.

Pedro e Paulo trataram de ir mais cedo no dia, para arrumar uma mesa especial para os dois no restaurante. Os garçons cederam, mas descobriram que o preço era alto, então foram para a casa de Paulo e arrumaram, bem simples, mas bem feito, a mesa.

Quando Mário chegou para buscá-la, eles disseram que iria ser ali mesmo. Então ele entrou e viu uma mesa linda e uma mulher toda arrumada. Pedro e Paulo se retiraram e deixaram eles lá sozinhos.

Depois de um tempo, saíram e pediram para as crianças ir com eles, que eles precisavam conversar.

Mário era o pai biológico de Paulo e Catarina era a mãe biológica de Pedro. Mário e Catarina já foram casados, e tiveram gêmeos: Pedro e Paulo! Por isso eles eram tão parecidos! Contaram que eles iriam casar novamente. Dentre essas novidades, Pedro perguntou:

- Onde está o Carlos, meu irmão mais novo?

- No meu quarto dormindo- disse Catarina – não, seu pai não o esqueceu.

Riram os quatro

- E uma última novidade, anunciou Mário- fomos um das 5 famílias selecionadas para reformar a casa e dar duas bolsas para a melhor escola da cidade!

Depois de pronta a casa, com piscina e tudo, nunca mais enfrentaram discriminação financeira, e viveram muito bem.

TEMÁTICA	A pobreza.			
Enredo	1 ^a Apresentação: Um garoto negro e pobre, Pedro, que sofre discriminação na escola e vive em situações precárias dentro de casa.	1 ^a Complicação: I) O choro de seu pai; II) a fraqueza física, pois não houvera comido naquele dia. 2 ^a Complicação:	1 ^o Clímax: I) A mãe se suicida, pois não agüenta mais viver na pobreza; 2 ^o Clímax: Pedro e Paulo descobrem que são irmãos e os	1 ^o Desfecho: Enterraram sua mãe na praia e foi para escola como de costume, porém algo muito especial aconteceu naquele dia.

	2ª Apresentação: Pedro conhece um menino parecido com ele, Paulo, fisicamente, na escola e que sofre as mesmas discriminações.	Paulo convida Pedro para ir à sua casa. Quando seu pai vai buscá-lo reencontra Catarina, mãe de Paulo e convida-a para sair.	pais (Mário e Catarina) se casam.	2º Desfecho: Foi uma das famílias sorteadas para reforma de casa e Pedro e Paulo ganharam duas bolsas de estudo.
Conflito	<i>Não há.</i>			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	Na 1ª parte, Pedro apresenta-se triste, discriminado, sujo, humilhado e infeliz. Na 2ª parte, com a entrada do personagem Paulo, Pedro, com essa nova amizade, fica mais alegre e acaba não dando mais importância aos problemas da escola.			
Quantidade de personagem(ens):	5 (Pedro, mãe de Pedro, Mário, Paulo, Catarina)			
Tipo de narrador:	Narrador- observador			
Tempo:	Psicológico	Cronológico		
		X		
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.			

Comentário: Apesar de o texto analisado apresentar os elementos essenciais de qualquer texto narrativo, como fatos em sequência, personagens, espaço, tempo e narrador, o mesmo não se enquadra no gênero *conto*, visto que traz uma quantidade considerável de personagens, traz longas complicações e o início do conflito (passagem entre a complicação e o clímax) é confuso. Ademais o texto apresenta duas narrativas superpostas, na medida em que aparecem duas apresentações, mais de um clímax e dois desfechos, obviamente, existe uma relação de contiguidade, mas essa composição afasta o perfil concentrado, ou seja, condensado típico do gênero *conto*.

TEXTO 5

Sem título

João era um garoto normal, tinha olhos e cabelos castanhos, só tinha um problema, ele era gay (não era um problema para ele, e sim, para a sociedade). Ele tinha um sonho de ser cantor.

Toda vez que chegava na escola era motivo de chacota, piadinhas. João já estava acostumado, já era assim faz mais de um ano. Quem mais fazia piada de João era o Guilherme, mais conhecido como o “Gui”. João e Gui já tinham sido amigos mas aí João contou que era gay. Gui ficou com medo de que o seu amigo já tivesse gostado dele ou coisa parecida e acabou se afastando.

Certo dia, Gui aprontou para João, aprontou feio. Ele espalhou cartazes pelo colégio falando coisas de João, algumas coisas como: “João do 1º B tem AIDS”. João quando viu aquilo ficou tão bravo, tão bravo! Piadinhas João agüentava, mas isso?! Isto já tinha ido longe demais! João decidiu por um basta nisso tudo! Por que Gui tinha ódio de João? João nunca tinha feito nada para Gui e mesmo com todas as piadas João ainda o considerava muito. João não tinha amigos, não tinha apoio, se sentiu fraco pensou até em desistir, mas ele não podia parar a sua dignidade que estava em jogo. Era tudo ou nada.

João decidiu, iria falar com o Gui e ele já sabia disso. Ele se escondia, fazia de tudo para evitar essa conversa e João estava ficando com raiva. Ma o dia chegou, não dava mais para o Gui adiar mais. Até ele estava ficando com raiva de si mesmo.

Eles marcaram de se encontrar atrás do colégio. Gui foi o primeiro a chegar e depois de cinco minutos João chegou e foi logo falando?

- Você era meu amigo, meu melhor amigo. Por que fez isso? Por que me abondo...

Gui não agüentou e acabou beijando João. Os dois ficaram lá, se olhando pasmos com o que tinha acabado de acontecer. Joao foi o primeiro a falar:

- O que foi isso?

- Desculpa cara, desculpa mesmo. Eu só não agüentei mais! Eu te amo, te amo muito, muito mesmo mas tive vergonha, raiva e admiração. Vergonha de ser gay, raiva porque eu tive vergonha e admiração porque você conseguiu; você se assumiu e eu fiquei como um boboca; só te humilhando... – Disse Gui, chorando muito.

João ficou lá só olhando como um cara de cachorro sem dono. Eles se abraçaram, chorando muito e acabaram se beijando outra vez, foi um beijo longo, doce e apaixonado como se eles tivessem esperado séculos para isso acontecer.

Eles conversaram e Gui acabou contando que só fez tudo aquilo para tentar disfarçar. Já estava tarde e os dois resolveram ir para casa. Foi assim por mais de dois anos, ficando atrás do colégio até tarde.

Já tinha se passado anos, eles já tinham acabado o colégio, já eram maiores de idade, já tinham tudo para ser feliz. Compraram uma casa, adotaram 3 filhos e eles tinham orgulho, apesar de tudo ainda estavam juntos.

TEMÁTICA	Homossexualismo			
Enredo	Apresentação: João, um garoto do 1º ano B conta para seu melhor amigo, Guilherme, que é gay.	Complicação: Guilherme espalhou na escola cartazes homofóbicos contra João.	Clímax: Guilherme assume que também é homossexual e que está apaixonado por João. Os dois se beijam	Desfecho: Namoram escondido por dois anos, durante o tempo de escola, casam-se e adotam 3 crianças.
Conflito	As atitudes homofóbicas de Guilherme.			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	João é homossexual, carinhoso, tolerante, amigo, compreensivo, sofre discriminação. Guilherme é homossexual, preconceituoso, imaturo.			
Quantidade de personagem(ens):	2 (João e Guilherme)			
Tipo de narrador:	Narrador- observador			
Tempo:	Psicológico	Cronológico		
		X		
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.			

Comentário: O texto analisado se enquadra no gênero *conto*, pois apresenta características marcantes desse gênero, tais como número reduzido de personagens, as passagens *apresentação, complicação, clímax e desfecho* encadeadas e condensadas, ademais a narrativa permite a construção psicológica dos personagens principais.

TEXTO 6

Título: Drogas

Existia um garoto chamado José, ele morava em uma comunidade carente de Pernambuco.

O jovem José estudava em uma escola pública de Recife, seu sonho era passar no vestibular de medicina e se tornar um médico famoso para ajudar a sociedade. Ele era um garoto muito dedicado aos seus estudos, sempre tirava boas notas, era o melhor de sua turma e por isso José era discriminado por seus colegas de turma, que o chamava de CDF, e os outros garotos da escola batiam nele todos os dias com inveja de seu desempenho intelectual.

Um certo dia, ele estava saindo da escola e um homem de boa aparência, bem vestido, ofereceu-lhe uma pedra e disse para cheirá-la. O jovem não conteve a curiosidade, cheirou a pedra e no mesmo instante começou a pular, correr, José ficou maluco, tonto, numa grande euforia com vontade de arrumar confusão. Os garotos que arrumavam briga com ele chegaram para agredi-lo e José descontroladamente sob o efeito da pedra reagiu e começou a bater neles.

No outro dia, o mesmo homem bem vestido estava lá novamente e o garoto perguntou onde podia conseguir mais daquela pedra, o homem falou que com ele poderia conseguir, mas seria cobrada uma quantia em dinheiro e todos os dias era a mesma coisa e a cada dia que passava o valor aumentava até que um certo dia ele não conseguia manter o vício e começou a pegar os objetos de sua casa para continuar a comprar a pedra até que um dia assistindo televisão e descobriu que estava viciado em drogas um dia em ele estava em casa sentiu uma tontura e desmaiou quando acordou estava internado no hospital seus sinais vitais estavam baixos e ele estava muito debilitado, ficou internado por dias até que recebeu alta do hospital e foi para uma clínica de reabilitação para dependentes químicos durante sua permanência na clínica o jovem José percebeu o quanto é bom ter saúde, e liberdade para sonhar e seguir seus sonhos. Permaneceu na clínica durante três anos, estudou e se preparou para o vestibular e passou em medicina realizando seu grande sonho tornou-se um grande médico e hoje tem uma clínica de reabilitação para dependentes químicos.

TEMÁTICA	Drogas			
Enredo	Apresentação: José, morador de uma comunidade carente em Recife, sonhava em ser médico. Por se destacar na sala de aula, José era alvo de inveja dos seus colegas de classe.	Complicação: Ao sair da escola, um homem de boa aparência oferece-lhe uma “pedra”.	Clímax: I) José passa a vender os objetos da sua casa para comprar drogas; II) José foi internado, após um desmaio. Seus órgãos vitais estavam debilitados.	Desfecho: Após três anos internado numa clínica, José se recuperou, passou no vestibular, formou-se médico e abriu uma clínica de reabilitação para dependentes químicos.
Conflito	O aparecimento de um homem de boa aparência que oferece a José a droga.			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	José tornou-se agressivo pelo efeito da droga			
Quantidade de personagem(ens):	2 (José e um homem de boa aparência)			
Tipo de narrador:	Narrador-personagem			
Tempo:	Psicológico	Cronológico		
	X			
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.			

Comentário: O texto analisado no quadro acima se enquadra no gênero *Conto*, visto que apresenta todas as fases que compõem esse tipo de gênero: número reduzido de personagens, as passagens *apresentação*, *complicação*, *clímax* e *desfecho* encadeadas, apresenta o conflito - motivado por um personagem- e o princípio da verossimilhança, fora isso a narrativa permite a construção psicológica dos personagens.

Texto 7

Título: O FILHO DO CURANDEIRO

A muito tempo quando no mundo não existiam prédios nem hospitais nem médicos, “mais peraí, você está pensando, “o que as pessoas faziam sem tudo isso?” bem, os prédios eram cabanas e os médicos eram curandeiros é sobre um que é essa história.

Daniel estava indo em direção a uma cabana carregando baldes, mas ele nem notava que estava derramando quase a metade de um deles, pois estava “mergulhado” em seus pensamentos.

“Daniel, faça isso; daniel, faça aquilo, tudo eu tenho que fazer, e por quê? Porque eu tenho um pai doido que vive cuidando dos outros e se esquece do próprio filho” . E saiu andando batendo o pé até a cabana.

Daniel abriu a porta com um chute particularmente forte:

-Filho, que bom que chegou, ponha a água ali- disse Nicolau apontando para uma mesa.

Acho que não apresentei Nicolau, bom, ele é o pai doido de Daniel, mas também era o curandeiro da cidade. Nicolau era um homem bondoso e se preocupava muito com as pessoas, mas não se interreçar muito por medicina, nem por pessoas.

Era um dia comum, Daniel estava voltando para casa levando algumas frutas frescas para o pai, como sempre com muita raiva, abriu a porta com força esperando ouvir a Vox calma de seu pai, mas só ouviu o ruído do vento na janela.

- Pai!Cheguei!- gritou Daniel, mas como não obteve resposta foi investigar

Foi a cozinha, ao banheiro, mais só quando foi ao quarto do pai que ele achou alguma coisa.

Lá estava o pai, poderia está dormindo, mas seus olhos abertos indicavam que estava morto. Daniel queria gritar; mas não conseguia correr. Correu para o corpo do pai, para tentar encontrar sinais, mas só achou um papel.

“Para curar diga, Curate que Curate Curandeiro.”

Mal havia acabado de ler ouviu alguém bater na porta e foi atender.

Uma mulher alta e morena abre a porta:

- Onde está Nicolau?- perguntou ela.
- Está morto
- Será que você poderia curar a minha filha?
- Claro entre.

Daniel levantou-se sobre a garota e sussurrou

- Curate que Curate Curandeiro
- Obrigada. Muito obrigada- disse a mulher
- Não foi nada, custa uma moeda
- Não tenho esse dinheiro
- Então sai daqui!

Para evitar curar sem receber dinheiro Daniel bateu uma placa na porta de sua cabana “uma moeda para curar.”

Passou 1 mês e ele havia ganhado 1 moeda e resolveu virar caçador. Pegou um arco e uma aljava e saiu.

Ele já estava na floresta a duas semanas, como estava doente pegou uma trilha e foi para cidade.

Ao chegar na cidade lembrou-se das palavras de seu pai e falou: “Curate que Curate Curandeiro”

Não funcionou, desesperado , dói andando cada vez mais rápido e chegou a uma cabana onde havia escrito.

“Curandeiro”

Entrou correndo e falou:

- Moço, por favor cura-me
- Custa uma moeda
- Por favor, não tenho dinheiro
- Saia agora!

Daniel correu pela estrada procurando outro curandeiro, mas não encontrou a tempo e desmaiou.

Quando acordou estava na sua cabana sua vista estava um pouco embaçada piscou e viu seu pai diante dele;

- Pai!- falou
- Olá filho
- Mas você estava morto
- Não apenas fingi para ensinar-lhe uma lição
- Tudo bem eu já aprendi, agora por favor me cura
- Você já está curado, aliás me parece melhor do que nunca, agora vai buscar

água.

E a partir daquele dia Daniel nunca mais reclamou e depois da morte de seu pai cuidou das pessoas e ensinou a seu filho que ensinou a sua filha e assim por diante.

Talvez, seja por isso que hoje temos tanto conhecimento, mas algumas pessoas precisam aprender a cuidar de todos igualmente.

TEMÁTICA	Solidariedade			
Enredo	Apresentação: Daniel, filho único de um curandeiro bondoso, que não gosta de ajudar ao pai, um homem bastante velho.	Complicação: I) Quando poderia “salvar” o pai e não o faz; II) Quando passa a cobrar as curas realizadas para nas pessoas; III) Quando Daniel precisa ser curado e ninguém o ajuda, pois ele não tinha dinheiro para pagar;	Clímax: Daniel já está quase morrendo, pois ainda não foi curado.	Desfecho: : O pai ressurgue, lhe cura e Daniel aprende a não valorizar o dinheiro, mas sim as pessoas.
Conflito	A oportunidade de ganhar dinheiro com a suposta morte do pai.			
Caracterização psicológica/social	Daniel é egoísta, interesseiro, esperto, resmungão, insatisfeito com sua vida etc. O pai, senhor Nicolau, um curandeiro da região bastante			

da(s) personagem(ens) principal:	prestativo e bondoso.		
Quantidade de personagem(ens):	4 (Daniel, Nicolau, uma mulher e outro curandeiro)		
Tipo de narrador:	Narrador- personagem		
Tempo:	Psicológico	Cronológico	
	X		
Quanto à passagem de tempo:	Lento.		

Comentário: O texto analisado apresenta os elementos essenciais de qualquer texto narrativo, como fatos em sequência, personagens, espaço, tempo e narrador, porém o mesmo não se enquadra no gênero *conto*, visto que traz uma quantidade considerável de personagens, longas complicações as quais não são recuperadas no clímax, início do conflito (passagem entre a complicação e o clímax) confuso e afastamento do princípio da verossimilhança.

TEXTO 8

Título: “UNIDOS” PELO DINHEIRO

Era uma vez, em certa capital do Brasil, vivia uma adolescente nobre, filha do prefeito da cidade. A garota vivia o que muitos chamam de uma vida “feliz”, pois tinha tudo que queria como dinheiro, computadores, piscina e um namorado, cujo nome era Gustavo que gostava dela (Fernanda).

Ela vivia cheia de empregados e os tratava da pior maneira possível, por exemplo: Certa vez que ia entrar no carro, o motorista abriu a porta para ela e esta disse: - Otário! Eu já tenho mão, então eu posso abri-la.

Quanto ao relacionamento dela com seu namorado, ela o amava, mas ele apenas tinha interesse no dinheiro dela e em ganhar a reputação por conviver na alta sociedade da cidade. Ela na realidade não sabia o que era seu amado na verdade.

Pouco tempo depois, ele gostaria de se casar com ela, fazer as divisões de bens e se separar ganhando parte do dinheiro. Já ela gostaria, pois amava, mas não sabia de seus planos. Quando se viram casados 1 ano depois se separaram: ele fugiu do país e ela estava desesperada e desolada com o que havia acontecido, queria algum tipo de vingança, mas ele havia fugido.

Isto, serve para mostrar que quem faz o mal recebe o mal. Que no mundo ainda existem muitas pessoas interesseiras e maldosas capazes de quebrar o coração de uma pessoa pelo dinheiro e/ou reputação.

TEMÁTICA	Sociedade.			
Enredo	Apresentação: Uma adolescente rica, filha de prefeito de alguma capital brasileira.	Complicação Quando decidiu se casar com seu namorado o qual dizia que a amava.	Clímax: Após um ano de casados, eles se separam, e ele foge do Brasil.	Desfecho: Ela deseja se vingar, mas já é tarde.
Conflito	<i>Confuso.</i>			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	A adolescente/mulher é rica, metida, fútil, maltrata e desrespeita as pessoas, infeliz. O rapaz (namorado/marido) é interesseiro, busca status social, egoísta, caráter duvidoso.			
Quantidade de personagem(ens):	2 (adolescente e o namorado)			

Tipo de narrador:	Narrador- observador		
Tempo:	Psicológico	Cronológico	
		X	
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.		

Comentário: Apesar de o texto analisado apresentar os elementos essenciais de qualquer texto narrativo, como fatos em sequência, personagens, espaço, tempo e narrador, apresentar um número reduzido de personagens e não nomeá-los (característica marcante), o mesmo não se enquadra no gênero *conto*, visto que a passagem entre a complicação e o clímax é confusa, ou seja, o momento do conflito não fica estabelecido.

TEXTO 9

Sem título

Era uma vez um menino chamado Lucas ele vivia com seus pais num vilarejo, ele era uma criança feliz, sempre tentando superar o fato de ele ser paralítico e de ser de uma das famílias mais pobres do vilarejo, ele tinha amigos, poucos, mas que ele sabia que poderia contar com eles, seja para pedir ajuda, ou para brincar com eles. Eles cresceram todos juntos, seus amigos eram três irmãos de uma família não tão pobre quanto a dele, mas eles nem se importavam com esse fato.

Em uma cidade grande num dos prédios mais luxuosos da cidade vivia com seus pais e sua irmã uma menina patricinha um pouco mais velha que ele, mas que sempre conseguia o que queria, e ele estava muito triste porque seus pais não queriam comprar uma loja toda de brinquedos só pra ele, e ele achava que era a pessoa com o maior sofrimento de todo o mundo, mas ele logo saberia que isso não era verdade.

Num certo dia os pais de Pedro foram com ele, até o vilarejo onde morava Lucas, pois eles iriam negociar com o dono daquele vilarejo para tentar comprá-lo, eles viram todas aquelas pessoas na rua sofrendo, mas pouco se importavam, e falaram para seu filho, que estava olhando para aquelas pessoas:

- Filho não se importe com eles.
- Viu pai, eu não estou me importando com eles. - respondeu Lucas.

Mas por dentro ele tinha começado a sentir que existiam pessoas em situação muito pior que a dele, e que tinham bem mais motivos pra sofrer do que ele.

Outro dia ele voltou para aquele vilarejo, ele havia passado os dias depois do dia que havia ido ao vilarejo, só pensando no que ele tinha visto e sentido. Seus pais iriam comprar aquele vilarejo, mas então de repente ele sentiu uma onda de tristeza envolveu seu corpo, ele tinha acabado de pensar se seus pais comprassem aquele vilarejo todos os moradores seriam despejados, então ele sentiu impulso forte se gritar para seus pais e dizer que eles não podiam fazer aquilo, mas ele se acalmou, seus pais havia dias que tinham falado que iriam comprar a loja de brinquedos, mas ele não queria mais aquela loja de brinquedos, ele só queria uma coisa e então ele falou:

- Eu não quero mais a loja de brinquedos, eu só quero uma coisa, vocês juram que fazem o que eu pedir?

- Claro meu filho, é só você pedi. - Responderam seus pais.

-Então, eu quero que vocês não comprem esse vilarejo, pois nós já somos ricos, mas pense nessas pessoas que vocês vão despejar de suas casas, e vocês me falaram que iam fazer o que eu pedi, agora cumpram.

-Viu, meu filho nós já tinhamos , vários planos para esse vilarejo, mas nós vamos cumprir nossas palavras.

-Obrigado. - Falou Pedro.

Então ele virou seu rosto para o lado, e uma lágrima escorreu pelo seu rosto, mas não era uma lágrima de pena, mas sim de emoção, por ver que ainda existiam pessoas que apesar do sofrimento conseguiam superar todos os seus problemas e serem felizes.

TEMÁTICA	Desigualdade social			
Enredo	Apresentação: Dois garotos (Pedro e Lucas) de realidades sócio-econômica distintas.	Complicação: I) Pedro se entristece, pois seu pai não comprara uma loja inteira de presentes; II) Pedro ao conhecer um lugar em que vive Lucas percebe que existem outros motivos suficientes para as pessoas se entristecerem.	Clímax: <i>Não há.</i>	Desfecho: O pai de Pedro não compra o vilarejo.

Conflito	Pedro percebe que sua realidade sócio-econômica o faz ter desejo(s) banal (ais), frente à realidade de Lucas.		
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	A social: as personagens são de condição sócio-econômica diferentes. Lucas, mora num vilarejo e Pedro num dos prédios mais luxuosos da cidade.		
Quantidade de personagem(ens):	3 (Lucas, Pedro e o pai de Pedro)		
Tipo de narrador:	Narrador- observador.		
Tempo:	Psicológico	Cronológico	
	X		
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.		

Comentário: O texto não se enquadra no gênero *Conto*, ainda que contenha número reduzido de personagens, complicações e desfecho, porém como a fase de *complicação* não é explorada durante a narrativa, o *clímax* fica prejudicado, uma vez que não existe o momento de maior tensão entre o personagem e o evento narrado. O que ocorre são descrições de eventos e sentimentos vivenciados pelas personagens, entretanto não se narra tais ações em que esses sentimento e eventos se manifestam, o que compromete, também, a construção psicológica das personagens.

TEXTO 10

Sem título

- Papai, para onde estamos indo?
- É uma surpresa, filho.

Rodrigo era um menino de dez anos que nunca tinha ido pra um jogo de futebol no estádio do Sport. Ele tinha muita vontade de ver seu time de coração jogar no seu estádio. Era seu aniversário. Ele já achava grande o suficiente para ir para um jogo.

- Chegamos, filho.

Disse o pai de Rodrigo.

- Mas estamos no estádio, pai.
- Eu sei.
- Nós vamos ver o jogo?

- Vamos, filho.

- Que legal!!!

O jogo era de Sport x Náutico. O jogo foi 3x2 para o Sport.

- Que jogo legal, pai. Eu adorei!

- Que bom que você gostou.

Na saída, o estacionamento estava vazio, quando eles estavam perto do carro, uma gangue de oito pessoas cercou eles e o líder disse

- Vocês são da torcida do Sport?

O pai estaca com a camisa do Sport, então

- Sim, nós somos.

Disse o pai de Rodrigo.

- Peguem eles!

Disse o líder da gangue.

Todos eles foram em cima de Rodrigo e do pai dele. Rodrigo teve muito medo. Mais o pai de Rodrigo deu uma surra em todos eles e eles correram dali.

- Nossa, pai, que legal!

- Cuidado da próxima vez que vier ao jogo, filho. Nunca venha sozinho. A partir daquele dia, Rodrigo só foi sozinho para um jogo quando ele ficou adulto.

TEMÁTICA	Execução de um ninho de dragões			
Enredo	Apresentação: Reino de Delara que convive há muito anos com dragões que comem o gado da população.	Complicação: <i>A narrativa não apresenta.</i>	Clímax: No embate entre dragões e exército, apenas dez cavaleiros, mais o rei sobrevivem.	Desfecho: Cavaleiro casa-se com a filha do rei como recompensa. E os outros cavaleiros viram importantes lordes.
Conflito	Não há.			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	Não é possível identificar.			
Quantidade de personagem(ens):	Reis, cavaleiros e dragões.			
Tipo de narrador:	Narrador-observador			
Tempo:	Psicológico	Cronológico		
	X			
Quanto à passagem de	Rápida.			

tempo:	
--------	--

Comentário: Apesar de o texto analisado apresentar os elementos essenciais de qualquer texto narrativo, como fatos em sequência, personagens, espaço, tempo e narrador, o texto traz o tom fantasioso de organizar eventos e situações fictícias, afastando-se do princípio da verossimilhança típico do gênero conto, além disso o texto não apresenta *complicação*, pois o momento de *apresentação* da narrativa permanece o mesmo até o momento de tensão (clímax). O fato de não apresentar a *complicação* também acarreta à narrativa a dificuldade de caracterizar, com segurança, as características, principalmente, psicológicas visto que essa passagem é o momento em que tais características se evidenciam no simulacro de ações.

TEXTO 11

Título: WILLIAM TURNER

Vou lhes contar a história de um garoto, nos anos quarenta. Este garoto se chamava George Heck. Ele era ruivo, na época, não era comum as pessoas serem ruivas, eram consideradas estranhas essas pessoas. Geralmente elas para compensar elas tinham um rosto bonito, mas não era o caso de George. Ele tinha orelhas grandes, olhos pequenos, queixo fixo e nariz torto.

Eu era esse garoto. Não havia pessoa mais odiada e perturbada pelos outros alunos do que eu. Era o primeiro dia de aula do ano de 1940, eu tinha treze anos.

Eu esperava que os outros alunos me esquecessem, não precisavam gostar de mim, apenas me deixassem em paz.

Minha casa ficava apenas à uns sete quarteirões da escola, por isso decidi ir andando até lá.

Minha primeira aula era de português, o professor avisou que trabalharíamos o gênero Poesia. Ele iria pedir para fazermos um trabalho em dupla. Que Le escolheria as duplas. Eu gelei. Se ele não escolhesse eu poderia fazer o trabalho com algum dos meus poucos amigos, mas agora eu acho que teria de fazer o trabalho sozinho, praticamente sozinho, pois qualquer outro só iria querer chegar perto de mim para me roubar ou me bater.

Então o professor foi sorteando as duplas, o primeiro nome em ordem alfabética, o segundo ele escolhia, e eu nervoso... Quem síria a minha dupla

-George Heck... sua dupla será...

William Turner!

- O quê? – Disse Turner. O professor o ignorou. William nunca fez realmente nada contra mim, mas, pelo comentário percebe-se que ele não gostava muito de mim. Trabalho seria entregue em 20 dias depois. Eu tomei a decisão de me encontrar logo com ele, concordamos que seria no sábado, na biblioteca da cidade. E o sábado chegou. Nós conversamos e concordamos que seria um fantástico, no sentido de que haveriam seres fantásticos, e acabamos ficando um pouco amigos, ele já não me odiava eu até ouvia ele dizendo aos outros garotos que eu era legal, mas debochava dele...

Nos demoramos três sábados para terminar o trabalho, até que éramos grandes amigos. Ele enchia tanto os outros dizendo bem de mim que eles vinham me conhecer, até que gostaram de mim também, aquele trabalho foi minha maior benção e naqueles anos, até o término da escola, não havia mais bullying entre os alunos da minha turma... Tudo graças a William Turner!

TEMÁTICA	Bullying			
Enredo	Apresentação: Um garoto de 13 anos que odiava os colegas, por isso não gostava de conversar com ninguém.	Complicação: Realizar um trabalho em dupla, ou seja, ter que interagir com outro colega de classe que não gostava dele.	Clímax: Ser aceito pelo colega e o que William se tornaria: seu amigo ou mais um estranho? E qual a consequência disso na sala.	Desfecho: A aversão e o ódio que ambos, a turma e O George, sentiam foram superados.
Conflito	Realizar uma atividade em dupla e não saber como o colega (William Turner) se comportará durante a execução de tal atividade.			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	George, um garoto de 13 anos, tímido, tenso, ansioso, introspectiva e com a auto-estima baixa. William Turner, aparentemente, não gostava de George, atencioso, apaziguador.			
Quantidade de personagem(ens):	2 (George e William Turner)			
Tipo de narrador:	Narrador- personagem			
Tempo:	Psicológico	Cronológico		
		X		
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.			

Comentário: O texto analisado se enquadra no gênero *conto*, pois apresenta características marcantes desse gênero, tais como número reduzido de personagens, as passagens *apresentação, complicação, clímax e desfecho* encadeadas e condensadas, ademais a narrativa permite a construção psicológica dos personagens principais.

TEXTO 12

Título: Ato de Coragem

Luke. É, esse era o nome dele. Tinha 15 anos na época, que era o ano de 2011. Era um menino rico, mas estudava numa escola pública bem longe de sua casa. Enquanto ele morava em Manhattan, a escola era no Brooklyn, o bairro "favela" de Nova York. Ele odiava isso. Seus vizinhos sempre ficavam tirando onda da sua cara porque em vez de estudar numa escola particular e cara como eles, estudava numa escola pública no fim do mundo, perto dos favelados.

Mas então, se ele era rico, porque estudava numa escola pública? Seus pais já tinham se cansado dele. No seu antigo colégio, era o valentão, aquele cara que se acha o tal e fica batendo em todo mundo, até que um garoto, que também se achava demais, o irritou até o limite.

Luke pegou um tijolo e arremessou nele. O tijolo bateu no braço dele com toda a força, e depois disso o garoto, que estava encostado na janela, caiu através da mesma, do primeiro andar do colégio. O garoto sobreviveu, e os pais dele o processaram por tentativa de homicídio, mas seus pais contrataram os melhores advogados da cidade para ajudá-lo. Luke se livrou dessa, mas como castigo, foi obrigado a estudar numa escola pública.

Um certo dia, quando estava indo para casa, três caras que eram muito maiores do que Luke, pediram seu passe livre, um passe que permite que o estudante entre de graça nos Ônibus.

-Não.- disse Luke.

-Ah é? Peguem ele.

Os caras se movimentaram com uma rapidez tão grande que nem deu tempo de Luke reagir. Ele estava sem saída. Os meninos o revistaram, pegaram o passe e levaram sua carteira e seu celular. Luke estava sem dinheiro, sem seu passe, e teria que voltar a pé. E como se isso não bastasse, ele tinha tirado a nota mínima, F, em três provas, e se tirasse mais um desses iria repetir de ano.

Então, quando ainda estava na metade do caminho, em uma rua deserta, Luke ouviu gritos. Não, Não. Não eram gritos comuns. Eram gritos desesperados, gritos de mulher. Vinha de um canto da rua, e ele se escondeu. Estava tremendo, com muito medo.. Depois, ouviu uma voz grave e rouca, uma voz de homem, falar:

-Agora você nunca mais poderá me chantagear, porque eu acho que não há delegacia lá em cima não é? Agora fique aí, amorzinho, porque a morte vai chegar pra te buscar daqui a pouco, OK?- E começou a rir.

Luke se virou para olhar, e o homem estava de costas e começou a andar, mas se virou, provavelmente para ver a mulher agonizando no chão, e Luke viu seu rosto largo, com um sorriso sádico. Careca com olhos verdes, com uma cicatriz que vinha desde um pouco antes do seu olho esquerdo até a ponta direita do queixo, seu rosto era aterrorizante.

Ele se virou antes que Luke pudesse ver mais alguma coisa, e entrou num alto edifício

na rua em frente.

Quando não havia mais sinal dele, o garoto correu para tentar ajudá-la, e ela falou:

-Menino, obrigada, mas já estou prestes a morrer, não tem mais o que fazer por mim. Aquele homem é um assassino, procurado pela polícia de todo o país. Eu não sabia disso, e quando descobri, fiquei com muito medo, e ameacei contar tudo para a polícia, (que não tinha uma descrição dele) se ele mesmo não o fizesse. E aqui estou eu, esfaqueada e morrendo. - Um fantasma de sorriso passou pelo rosto dela.

E então ela olhou no fundo dos olhos dele, e Luke teve a sensação que ela podia ver até a sua alma :

-Se você puder, por favor o denuncie. Por mim e por todos os outros que ele matou. - E a mão dela, que apertava a dele a cada esforço que era dizer uma palavra se soltou.

Era uma mulher muito bonita, jovem, de olhos azuis, que provavelmente brilhavam antes de se fecharem para sempre.

Luke saiu correndo. Já fazia tempo que o homem havia saído, não corria risco de ter um encontrão com ele. Ele tinha que tirar um tempo para pensar.

Ele acabou saindo na Times Square, com muita gente para se misturar.

Isso era bom, pensou. Sentou num banco e começou a pensar. Se ele não contasse a polícia, tudo ia ficar por isso mesmo, e eles nunca o pegariam. E então Luke murmurou:

-Mas se eu contar ele vai me matar.

E então Luke tomou sua decisão. Iria a polícia denunciá-lo. Ninguém mais seria morto por ele.

Depois de ter ido para casa, tomar banho e trocar de roupa, Luke foi na polícia contar tudo o que viu. A polícia conseguiu pegá-lo logo na mesma noite, e Luke descobriu que ele havia cometido mais de 50 assassinatos. Luke recebeu uma medalha de honra do próprio Barack Obama em Washington, e também uma recompensa de US\$ 1.000.000.

Suas notas na escola aumentaram muito, e ele conseguiu passar de ano como o melhor da sala, e seus vizinhos nunca mais zoaram com ele.

Hoje, tem 35 anos e é o diretor de uma das maiores ONG's que existem, a “Diga não à violência!”, que ajuda pessoas que sofreram e sofrem com isso. É, a vida de Luke mudou bastante depois de ter jogado aquele tijolo no menino não é?

TEMÁTICA	Assassinato			
Enredo	Apresentação: Um adolescente de 15 anos, muito rico estuda numa escola pública e não tira notas boas.	Complicação: Normalmente volta para casa de ônibus, mas neste dia foi assaltado e levaram carteira e celular, por isso teve que voltar a pé.	Clímax: I) Ouve gritos numa rua deserta; II) Uma mulher morre em seus braços; III) O assassino foge; IV) Denunciar ou não o assassino?	Desfecho: Luke foi à polícia e conta tudo o que viu, recebe uma medalha de Barack Obama. Suas notas melhoraram e mais velho cria uma ONG “Diga não à violência.
Conflito	Sempre volta para casa de ônibus, mas por causa de um assalto é obrigado a ir a pé.			
Caracterização psicológica/social da(s)	Luke é rico, agressivo, soberbo, preconceituoso. Torna-se mais prudente e solidário.			

personagem(ens) principal:			
Quantidade de personagem(ens):	3 (Luke, uma mulher, o assassino)		
Tipo de narrador:	Narrador- observador		
Tempo:	Psicológico	Cronológico	
		X	
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.		

Comentário: A narrativa é condensada, apresenta um número reduzido de personagens, apresenta mais de um momento de tensão (clímax), mas todos relacionados com a mesma complicação. O desfecho também está relacionado com o que foi construído ao longo do texto. O texto analisado se enquadra no gênero *conto*.

TEXTO 13

Título: Nasceu para Brilhar

Era uma vez um menino chamado Jozéfino que morava na comunidade carente da rosinha, esse menino sonhava em ser um grande jogador de futebol só que suas condições financeiras eram insuficientes para pagar uma escolinha de futebol. Mas um dia um grande empresário chamado Orácio foi visitar a comunidade da rosinha atrás de meninos com grande talento no futebol e por acaso acabou encontrando Jozéfino. E viu todo o talento do garoto e perguntou se ele queria entrar na escolinha do Santos e o garoto disse que mas que não tinha condições de pagar. E Orácio disse não se preocupe eu pagarei a sua escolinha e tornarei você um grande jogador. Então Jozéfino aceitou a oferta e foi para escolinha do Santos, e treinou bastante até que um dia quando ele já estava adulto foi chamado para jogar no time do Santos e daí que ele começou a brilhar e não parou mais foi chamado para jogar no Milan, Barcelona e até na seleção brasileira. E anos depois ele já velho ele se lembrou que ele nunca teria se tornado o que ele é hoje se não fosse Orácio. E hoje em dia Jozéfino está com 90 anos e formou a fundação de ajuda a comunidades carentes.

TEMÁTICA	Futebol			
Enredo	Apresentação: Jozéfino, morador de uma comunidade carente, que sonhava em ser jogador de futebol.	Complicação: Não tinha condições de pagar uma escolinha de futebol.	Clímax: I) Orácio, um grande empresário, paga a escolinha de futebol do clubes Santos; II) Treinar bastante para ser um jogador bem sucedido.	Desfecho: I) Tornou-se um bom jogador o que garantiu-lhe convites em vários times famosos, inclusive na seleção brasileira, e, consequentemente, ganhar muito dinheiro; II) Jozéfino formou uma fundação que ajuda comunidades carentes.
Conflito	Não há.			
Caracterização psicológica/social da(s) personagem(ens) principal:	A quantidade acelerada de acontecimentos fragiliza a caracterização psicológica que se torna superficial.			
Quantidade de personagem(ens):	2 (Jozéfino e Orácio)			
Tipo de narrador:	Narrador- observador			
Tempo:	Psicológico	Cronológico		
	X			
Quanto à passagem de tempo:	Rápida.			

Comentário: Devido à agilidade com que os acontecimentos vão sucedendo-se, a narrativa apresenta dois momentos de grande tensão (clímax), ainda que o produtor não dê a mesma atenção aos dois, porém, ambos, não foram gerados pela mesma complicação. O desfecho também apresenta duas situações, a primeira está atrelada às coisas que vinham acontecendo na vida de Jozéfino, a segunda, devido à agilidade com que os eventos são narrados, tornando-os superficiais, só fazem sentido pela existência do primeiro desfecho. Portanto o texto analisado não se enquadra no gênero *conto*.

ANEXOS

Anexo A. Imagem.



ANEXO B. Material para produção textual a partir da leitura da imagem

Nome: _____

Produza um *conto*, conforme orientação, a partir da leitura da imagem:

ANEXO C. Termo de consentimento Livre e Esclarecido para os pais e alunos do 7º ano do Colégio de Aplicação- UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Colégio de Aplicação- CE

Recife PE | 50670-901 | Brasil

Fone e Fax: 55 [81] 21268000

www.ufpe.br/cap

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar do Projeto de Pesquisa Os Efeitos da Leitura de Imagem em Produção de Contos: A Interdiscursividade e o Conhecimento de Mundo desenvolvido pela mestrandia Elizângela Fernandes dos Santos, aluna do Programa de Pós- graduação em Psicologia cognitiva- UFPE, o qual visa, de modo geral, investigar as produções textuais, a afetividade, os conhecimentos de mundo e a interdiscursividade a partir da leitura de imagens.

Aos pais ou responsáveis caberá o direito de ter conhecimento de que receberá resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a essa pesquisa. Também possuirá total liberdade para retirada de seu consentimento relativo à participação do seu filho (a) na pesquisa a qualquer momento. Ressalta-se ainda que os riscos do ponto de vista psicológico são mínimos, como por exemplo, constrangimento e desconforto pessoal em situação de entrevista, atividade em grupo e de produção textual; contrapondo-se aos benefícios que são superiores, uma vez que este estudo pode ampliar os efeitos do uso da linguagem não-verbal no ambiente escolar como ferramenta possibilitadora de sentidos, e mais, como instrumento convidativo dos conhecimentos de mundo e da interdiscursividade de cada aluno- sujeito nas produções a partir da leitura de imagens. Ademais, os pais ou responsáveis através de seus filhos poderão perceber/reconhecer que as diversas formas de se relacionar/interagir com o mundo social, revela o engajamento afetivo que o sujeito estabelece com as coisas e pessoas. Assim, autorizo para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados durante o momento de entrevista e das atividades coletivas de leitura e produção.

Os protocolos ficarão à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação do participante. Os dados serão arquivados na sala 126, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, localizado à Av. Acadêmico Hélio Ramos, S/N – Cidade Universitária, CEP 50.670.90, sob a responsabilidade da professora e orientadora da pesquisa em questão Sandra Patrícia Ataíde Ferreira. Salientando que esses dados serão destruídos depois de decorrido o prazo de 05 (cinco) anos. Quanto à devolução dos resultados, esta será feita de forma individual, no momento posterior ao término da pesquisa, na mesma instituição onde ocorrerá

a coleta de dados, em hora e dia agendados previamente com os pais ou responsáveis dos participantes.

A pesquisadora responsável por esse projeto é **Elizângela Fernandes dos Santos** que poderá ser contatada pelo endereço eletrônico lelizzfer@gmail.com, pelo fone 2126-8272 ou no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 8º andar, Programa de pós- graduação em Psicologia Cognitiva, Cidade Universitária 50670-901, Recife-PE.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com o Comitê de Ética através do endereço, Av. da Engenharia, s/n CEP 50740-600, Cidade Universitária, Recife-PE.

Data: /

Eu _____ dou
consentimento para que meu filho (a) _____
_____ participe da pesquisa

Assinatura do pai/responsável

1ª. Testemunha: _____

2ª. Testemunha: _____

Profª Elizângela Fernandes dos Santos

ANEXO D. Produção textual 1:

Título: Talentos inesperados

Muito longe da cidade viviam seis gerações de famílias diferentes e *lá* elas se relacionavam muito bem, tinham uma vida calma, criavam gado e plantavam legumes para tentar se manter em local *tão* afastado. *Lá* existia um riacho onde todas as crianças tomavam banho felizes e depois jogavam um bom futebol.

Existia um homem na região que possuía um carro e ia até a capital para comprar sementes, eletrônicos e brinquedos para o vilarejo. Como costuma ir muito a cidade tinha muitos amigos *lá* e já era famoso na vizinhança, um certo dia, um olheiro de esportes que morava no local ouviu falar do rapaz e lhe perguntou se as pessoas de tal região costumavam jogar futebol e ele disse que sim e além do mais existia um menino chamado Fábio que jogava muito bem. Então o olheiro disse que queria conhecê-lo.

No dia seguinte o olheiro partiu com muita alegria pois era raro alguém chegar naquele local e a primeira coisa que ele fez foi assistir a uma pelada focando em Fábio que era o recomendado mais também achou outro talento que era o Paulo que por ser menor que os outros não podia demonstrar sua habilidade.

Procurou a família dos garotos e falou sobre suas intenções, os pais acharam que era uma ótima oportunidade para a vida dos filhos e aceitaram a proposta de irem viver na cidade para que Fábio e Paulo recebam um treinamento adequado e fossem mais reconhecidos pelos clubes de futebol mirim.

Uma semana após a chegada do olheiro, vão embora Fábio, Paulo e seus parentes com direção a capital. Depois de um ano os garotos já bem desenvolvidos estavam ingrenados num time mirim de um clube muito conhecido na região.

Anos se passaram e a vida tanto no vilarejo como na capital iam boas e tranquilas. Quando Paulo completou dezoito anos e Fábio vinte eles que já eram de um time oficial brasileiro foram chamados para a Sub-20 da seleção brasileira de futebol e isso foi a melhor coisa que tinha lhe acontecido até aquela altura da sua vida.

Tiveram um treinamento puxado durante dois meses e foram parar em amistosos pela América do Sul, eles fizeram vários gols nos jogos e o treinador da seleção convocou eles para o time pelo ótimo desempenho. Foi uma grande festa.

Eles se prepararam para jogar na copa do mundo que ocorreria em dois anos em um país europeu. Neste período foram até sua terra natal e visitaram seus amigos que já eram adultos como eles e os adultos daquela época já estavam velhinhos, eles ficaram emocionados de rever suas raízes e foi a maior alegria de todos saber que eles estavam bem e iam com uma ótima carreira.

Três meses após tão esperada visita Fábio e Paulo embarcaram para Londres cidade que sediaria a copa do mundo. A seleção brasileira teve 17 gols ao total, seis foram de Fábio e cinco de Paulo além de tantos o desempenho deles no jogo foi surpreendente e com tal superação e glória voltaram para o Brasil Fábio e Paulo com um grande sorriso.

Depois de onze anos após a copa os garotos se aposentam do esporte e decidem viver na sua terra natal, e lá cultivaram uma longa e próspera vida com seus amigos de infância e suas esposas, tiveram uma família e renovaram as gerações do vilarejo e continuam o que seus

antepassados começaram sempre com boas histórias para contar e experiências para repartir. Produção textual 2:

Título: Os jogadores da roça

João, ou Joãozinho, se preferir, era um garoto. Ele viveu lá pelo século XIX, ele morava num espaço rural. Trabalhava desde criança, nunca foi para a escola.

Mas seu verdadeiro sonho era se tornar jogador de futebol, ele e seus amigos já tinham formado até um time, eles jogavam a tarde, depois de terminar os trabalhos com seus pais.

Naquele dia, ele tinha acordado seriamente indisposto, mas mesmo assim saiu cedo para trabalhar com medo de levar uma surra do pai. E foi arar a terra.

Chegando em casa, esperando que sua mãe estivesse fazendo um almoço maravilhoso, como ela geralmente fazia, mas ela não estava lá. Ele encontrou apenas seu pai, sentado à mesa, chorando.

“Meu pai? Chorando? Aconteceu alguma coisa com a mamãe” Pensou ele.

O garoto nem perguntou ao pai coisa alguma, correu direto para o quarto dela.

Lá estava sua mãe, deitada, febril. Ela estava morrendo. então, disse ao filho:

- Meu querido, sente aqui... – com uma voz fraca e rouca.

- Não! Mãe! Você não pode... – a voz do garoto falhou. Ele já estava as lágrimas e aos soluços de tanta tristeza.

- Sim meu filho, eu posso e vou morrer, mas quero dizer que você se sairá bem sem mim. Cuide de seu pai, tá certo?

- Não mãe! Lute! Você consegue!

- Meu filho! Chegou minha hora... Amo muito e sempre amarei vocês dois... – e ao fechar os olhos, morreu.

- Paiiii! Vem cá!! Não! Mãe, volte! – Gritou o menino, muito nervoso e cheio de dor.

Passaram-se alguns dias, o garoto não vivia mais, dormia e comia, era apenas luto. Tinha desistido de seu sonho não iria mais jogar. De que tudo adiantava?

Mas foi muito encorajado pelo pai, e voltou a jogar reuniu de volta seus amigos e voltou, ele realmente jogava muito bem.

Cresceu, virou famoso, depois de muito treino, mas sempre com aquela mesma tristeza.

Produção textual 3:

Título: A verdadeira beleza

Era uma sexta-feira, estávamos nós dois, eu e Chico, sentados debaixo de uma árvore, protegendo-nos do sol quente. Eu havia acabado de almoçar e estavam com uma preguiça enorme. Chico, como sempre, estava encostado no tronco, dando um cochilo, como de costume. Nós dois éramos os mais velhos entre as crianças e, talvez por isso éramos os únicos fora de casa naquela hora.

Eu gostava de ver o movimento da estrada empoeirada logo à frente, mesmo ele sendo pequeno. Achava difícil alguém de fora viesse visitar nosso vilarejo, pois ele passava despercebido pela maioria dos viajantes.

Quando eu estava quase fechando os olhos para dar um cochilo, vi ao longe três crianças negras; uma maior, mais ou menos do meu tamanho, e duas menores. Olhei com curiosidade para elas, que andavam de modo cansado, com as feições abatidas e molhadas de suor. Apesar de meu esforço, não consegui identificar um adulto presente entre elas. Deduzi que, eles (vi eram meninos), não teriam forças para chegar. Preocupado, sacudi Chico, afim de acordá-lo, e só então corremos até os três que se aproximavam. Chegando lá, oferecemos uma fruta para cada um, e então nós conduzimos-os até a entrada do vilarejo, que era um grande terreno descampado onde geralmente jogávamos bola; e a mesma estava no meio do terreno, como se estivesse pedindo para ser chutada.

Naquele momento que chegávamos nós cinco no centro do terreno, um grupo de crianças vieram correndo até nós ,aparentemente animados para um jogo.

Ao se aproximarem o bastante para ver a nós cinco, foram diminuindo o passo, e suas feições foram mudando também: de animação para irritação, ou até mesmo indignação. Não sentia animação nelas, e sim um grande desgosto.

Fui perceber que elas estavam com um olhar fixo nos três que eu e Chico havíamos trazido, mirando-as com um olhar gelado. Já os três pareciam um tanto sem graça, envergonhados.

Irritado com aquela situação, dei um passo a frente e fiquei na frente das crianças que eu e Chico conduzimos para o vilarejo, como se eu quisesse protegê-las de algum perigo. Só então comecei a falar:

- Vocês aí! Por que olham assim?

- Você trouxe pretinhos aqui!- respondeu um outro menino, dando um passo à frente.

- Eles são feios.

- Para vocês, eles podem parecer feios, ou pretinhos, como disse. Porém, o interior de algum de vocês que é negro! Seus olhos possuem um véu que só vêem pelas aparências exteriores. Pois aqui digo: esses três aqui são mais bonitos e limpos que todos aqui presentes, pois eles não julgaram vocês de forma precipitada. Essa sim é a verdadeira beleza!

Alguns ficaram chocados com o que eu disse, enquanto outros voltaram para casa, chorando, chamando pelos pais.

Os que ficaram abaixaram a cabeça e, arrependidos, pediram desculpas, que logo foram aceitas.

E então, com todas as mágoas reparadas, começamos um jogo de bolo, deixando a todos felizes.

Foi assim que três visitantes negros tornaram a todos pessoas melhores do que fomos. Essa é a melhor lembrança de minha infância.