

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Joel Helder da Silva Morais

LITERATURA COM(TEMPO):
INTERVENÇÕES A PARTIR DE CRÔNICAS LITERÁRIAS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA ALAGOANA

Maceió
2016

JOEL HELDER DA SILVA MORAIS

LITERATURA COM(TEMPO):
INTERVENÇÕES A PARTIR DE CRÔNICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA
ALAGOANA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, na área de Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira.

Maceió
2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto



M8271 Morais, Joel Helder da Silva.
Literatura com(tempo) : intervenções a partir de crônicas literárias em uma escola pública alagoana / Joel Helder da Silva Morais, 2016.
114 f.

Orientadora: Lígia dos Santos Ferreira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 99-101.

1. Crônicas. 2. Literatura – história e crítica. I. Título

CDU: 82.09

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
-------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

TERMO DE APROVAÇÃO
JOEL HELDER DA SILVA MORAIS

Título do trabalho: "LITERATURA COM(TEMPO): INTERVENÇÕES LITERÁRIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ALAGOANA DE ENSINO FUNDAMENTAL"

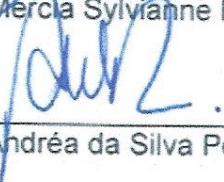
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em 29 de fevereiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:


Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:


Profa. Dra. Mercia Sylvianne Rodrigues Pimentel (UFAL/Campus Arapiraca)


Profa. Dra. Andréa da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 29 de fevereiro de 2016.

Dedico esta dissertação...

Ao **SENHOR JESUS**, pela graça concedida de viver esse momento.

À minha querida esposa, **Dayse**, por todo o companheirismo e incentivo durante toda essa empreitada.

Aos meus pais, **Cícera** e **Marivaldo**, pelos ensinamentos, amor e apoio, para que chegasse aqui.

À minha irmã, a quem chamo carinhosamente de **Anninha**, e ao irmão do coração, **Welisson**, pelos momentos de ansiedade que passamos juntos.

A todos os professores, que desenvolvem essa difícil tarefa de lecionar num país que parece se preocupar tão pouco com o ensino.

AGRADECIMENTOS

Ao Espírito Santo, amigo e consolador, pela força, cuidado e presença essencial para a minha vida.

Aos meus alunos, pela contribuição e participação no projeto. Sem vocês essa pesquisa não faria sentido!

À Professora Dra. Lígia Ferreira, pelas orientações e aporte ao longo de todo o processo de construção dessa pesquisa. Obrigado!

Ao Profletras pela preocupação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e pela oportunidade de qualificação profissional. Continuem!

Aos professores componentes da banca de exame de qualificação, Dra. Belmira Magalhães e Dr. Helson Sobrinho, pelas sugestões e colaboração.

Aos companheiros de caminhada, especialmente José Amaro, Wanderlúcia e César, pelas palavras de incentivo.

Aos amigos Célia, Robson, Isaque, James e Luciano, pelo apoio mesmo à distância.

Aos amigos Gregório, Magdiel, Bruno, Pâmela e Rafael, em especial, pelo incentivo e auxílio nos momentos mais angustiantes.

Aos colegas de trabalho Maynara, Gabriel, Márcio, Wanessa e Eleonildo, com quem compartilhei minhas tristezas, alegrias e ansiedades.

O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.

Antonio Candido (1972, p. 89)

RESUMO

A literatura ainda ocupa na escola um espaço reduzido, na maioria das vezes, disposta como suporte ao estudo da gramática normativa e do vocabulário. Esta dissertação tem como objetivo apresentar a contribuição do ensino da literatura, a partir do gênero Crônica, para o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Além disso, pretende apresentar uma proposta para trabalhar o texto literário em sala de aula. Sob esta intenção, tomamos as considerações feitas pelo método dialético marxista, para a conscientização do aluno enquanto sujeito participante do processo de ensino e aprendizagem, juntamente com estratégias de leitura, promovidas em três momentos no processo de leitura: antes, durante e após. Dessa forma, realizamos uma intervenção durante 16 aulas de Língua Portuguesa, numa turma de 9º ano, em escola da periferia de Maceió, com alunos na faixa etária entre 14 e 19 anos. A abordagem foi qualitativa e nossos instrumentos de coleta de dados foram: debates, leituras compartilhadas e individuais, questionamentos, adaptação da temática de duas das crônicas adotadas para dramatização, produções escritas e orais. O referencial teórico adotado compreende bibliografia referente aos estudos de Paulo Freire (1967), Isabel Solé (1998), Ivo Tonet (2013) e Antonio Candido (1992). Os resultados obtidos demonstram que a abordagem adequada da crônica literária, possibilita a humanização do aluno e promove um ambiente favorável ao desenvolvimento de sua criticidade, à medida que avança no alcance de amadurecimento da compreensão e interpretação dos textos. Notamos que a prática pedagógica que concebe o aluno como sujeito, capaz de perceber sua realidade, pode provocar mudanças na aprendizagem, inclusive motivar os leitores em formação no gosto pela leitura, principalmente a literária.

Palavras-chave: Crônica literária. Estratégias de leitura. Criticidade.

ABSTRACT

Literature still occupies a small space at school, most of the time, willing to support the study of normative grammar and vocabulary. This dissertation aims to present the contribution of teaching of Literature, from gender Chronicle, for development of the student critical sense. Besides, it aims to present a proposal to work the literary text in the classroom. Under this intention, we take the considerations made by the Marxist dialectical method, to raise the student's awareness as a subject participant in the teaching and learning process, along with the reading strategies, as Isabel Solé suggests, promoted three times in the reading process: before, during and after. This way, we conducted an intervention for 16 Portuguese classes, in a 9th year class, in a school on the outskirts of Maceió, with students aged between 14 and 19 years. The approach was qualitative and our data collection instruments were: debates, shared and individual readings, questions, thematic adaptation of two of chronic taken to drama, written and oral productions. The theoretical background adopted includes literature related to Paulo Freire (1967), Isabel Solé (1998), Ivo Tonet (2013) and Antonio Candido (1992)'s studies. The results show that the proper approach of literary chronicle, allows humanization of the student and promotes a favorable environment for the development of their criticality, as you progress in the maturity range of understanding and interpretation of texts. We note that the pedagogical practice that sees the students as subjects, able to perceive their reality, may cause changes in learning, including motivate readers in formation to like reading, especially literary.

Keywords: Literary Chronicle. Reading strategies. Criticality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação do gênero Crônica Literária.....	65
Figura 2 – Discussão sobre a produção de cartazes	75
Figura 3 – Produção de cartazes	76
Figura 4 – Aluna caracterizada como a personagem burro.....	80
Figura 5 – Cartazes de divulgação do gênero literário Crônica.....	81
Figura 6 e 7 – Dramatização da crônica “Conversa de compra de passarinho”	82
Figura 8 – Caracteres do projeto.....	83
Figura 9 – Divulgação do projeto na entrada do Auditório	83
Figura 10 – Produção textual da aluna E.K.	93
Figura 11 – Produção textual da aluna R.S.T. (1)	94
Figura 12 – Produção textual da aluna R.S.T. (2)	94

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	Método dialético marxista	18
2.2	A crônica.....	22
2.2.1	A crônica e o ensino da língua portuguesa	25
2.3	O ensino da literatura	27
2.4	Estratégias de leitura	28
2.4.1	Antes da leitura	30
2.4.2	Durante a leitura.....	34
2.4.3	Após a leitura	38
3	METODOLOGIA	40
3.1	Contexto escolar	42
3.2	Perfil dos alunos (sujeitos-participantes).....	43
3.3	Plano de atividades.....	45
3.3.1	Proposta inicial	45
3.3.1.1	1º Plano de Aulas	48
3.3.1.2	2º Plano de Aulas	50
3.3.1.3	3º Plano de Aulas	51
3.3.1.4	4º Plano de Aulas	52
3.3.1.5	5º Plano de Aulas	53
3.3.1.6	6º Plano de Aulas	55
3.3.1.7	7º Plano de Aulas	56
3.3.1.8	8º Plano de Aulas	57
4	ANÁLISE DOS DADOS	59
4.1	Desenvolvimento do plano de aulas “Mergulhando no oceano das crônicas”	60
4.2	Desenvolvimento do plano de aulas “Minha leitura”.....	64
4.3	Desenvolvimento do plano de aulas “Que história é essa?”	67
4.4	Desenvolvimento do plano de aulas “Durante a leitura”	69
4.5	Desenvolvimento do plano de aulas “Nós, autores...”	70
4.6	Desenvolvimento do plano de aulas “Construção e divulgação”	72
4.7	Desenvolvimento do plano de aulas “A minha realidade crônica”	76
4.8	Desenvolvimento do plano de aulas “Semana Literária”	79
5	PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA.....	84
6	A VOZ DO ALUNO	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	935
	REFERÊNCIAS	999
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	102
	ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	104

ANEXO C – CRÔNICAS DA VIOLÊNCIA COTIDIANA (2), DE DAURO VERAS	105
ANEXO D – O JULGAMENTO DO CABO LUIZ PEDRO E O CRIME QUE NUNCA TERÁ UM FINAL, ARTIGO DE RICARDO MOTA	1066
ANEXO E – CRÔNICA: PRIMEIRAS LEITURAS, DE PAULO MENDES CAMPOS	107
ANEXO F – CRÔNICA: CONVERSA DE COMPRA DE PASSARINHO, DE RUBEM BRAGA	108
ANEXO G – CRÔNICA: A ÚLTIMA CRÔNICA, DE FERNANDO SABINO	110
ANEXO H – CRÔNICA: BRINCADEIRA, DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO	112
ANEXO I – DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO	114

1 INTRODUÇÃO

Há muito tem-se discutido sobre o ensino da literatura no ambiente escolar, questionando-se a forma como a expressão literária é apresentada, pois a literatura sempre esteve a serviço do ensino da gramática, na maioria das vezes como simples pretexto, e ainda tem sido assim. Ocupa um espaço na escola, mas apenas como secundária, ainda que lhe seja atribuído o *status* da intelectualidade.

Entendemos que a literatura possibilita a conscientização necessária ao homem para que seja humanizado e deixe de ser mero objeto, conforme pensamento de Paulo Freire (1967). Assim, o ensino da literatura na sala de aula num momento dedicado à ela, sem a justificativa de ser apoio à língua, permite que o sujeito reflita e questione sua realidade, incomodando o aluno quanto ao espaço que ocupa na sociedade e suas (in)atividades. Cremos que o ensino da literatura na escola pública tem que ultrapassar a função de puro entretenimento, ou ainda, do ensino particionado e resumido, que desconsidera o contexto da obra, apresentando apenas recortes e o histórico das escolas literárias.

A partir da junção das disciplinas de Literatura e de Língua Portuguesa numa só, sob o argumento de que ambas são intrínsecas e devem ser indissociáveis, a Literatura tem sofrido certo abandono, uma vez que, embora haja a publicação de textos literários nos livros didáticos e a disponibilização de obras literárias no ambiente escolar, ainda há a “preferência” do professor ou do sistema educacional pelos conteúdos gramaticais, voltando as obras literárias a servir aos estudos da língua, sem que haja uma reflexão sobre ela.

Sobre isso Leite (2001, p.17) expressa:

Sempre as aulas de língua tiveram a tendência de se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos) o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou substantivos abstratos. Também era (e é) frequente a utilização de enunciados pescados lá e cá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma ou, ao contrário, em exemplos das exceções permitidas, porque providas da pena de autoridade (o autor famoso).

Nosso estudo propõe a destinação de um momento específico para a Literatura, sem a preocupação primordial do estudo linguístico. Pretendemos dispor de momentos em sala de aula nos quais as obras literárias sejam vistas sem a

obrigação da leitura como “meio”, mas que ela seja “fim” da aula. Acreditamos que os alunos estarão aptos a posicionar-se, apresentando sua criticidade, a partir de práticas de leitura das quais eles participem como autores, dispondo, rejeitando, e até propondo leituras presentes em seu cotidiano, possibilitando que sua realidade esteja próxima, que seja vista e refletida por ele.

Aguçar a compreensão e a criticidade do leitor também é objetivo de nosso estudo, e isso é iniciado já através da denominação do projeto proposto: “**Literatura Com(tempo)**: intervenções literárias a partir de crônicas em uma escola pública alagoana”, que intenciona a provocação do pensamento por ser ambíguo. Essa ambiguidade é apresentada a partir das possibilidades: a) destinação do tempo aos estudos literários no ambiente escolar, “Literatura com tempo”, contrapondo-se a uma literatura “sem tempo”, daí o porquê visualmente o sintagma “tempo” aparecer no título entre parênteses, sugerindo que o tempo é algo irrelevante, podendo ser retirado¹; como também, b) a redução da palavra contemporânea, Literatura “contempo”. Nesse último sentido pretende-se interagir por meio da intimidade com a forma de linguagem utilizada pelos jovens, principais destinatários e sujeitos-participantes neste projeto.

A inserção da literatura contemporânea na sala de aula, mais especificamente a crônica, é sugerida por nós como instrumento impulsionador da consciência crítica do aluno. A partir das propostas apontadas por Isabel Solé (1998), as quais possibilitam a reflexão do texto em três momentos da leitura: antes, durante e depois, sugestionamos atividades a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula, considerando o texto e sua inserção dentro de um contexto, que influencia na compreensão leitora do aluno.

Embora em outros momentos tenha suscitado em alguns teóricos literários a desconfiança e o preconceito em aceitá-la como parte da literatura, sendo posta como “gênero menor”, a abordagem da crônica como gênero literário na sala de aula é contemporânea, estabelecendo cada vez mais ascendente seu reconhecimento e prática no ambiente de ensino e aprendizagem, estando, inclusive, elencado entre aqueles que fazem parte dos gêneros abordados nas Olimpíadas de Língua Portuguesa – OLP, evento realizado anualmente pelo Ministério da Educação.

¹ Essa é uma crítica a partir da constatação da forma pela qual a literatura tem sido praticada no ambiente escolar, sem a destinação de um tempo próprio para que ela seja pensada e exercida, tendo um espaço reduzido, por vezes, limitando-se apenas à sua historicização ou exposição de escolas literárias.

Quando tratamos da literatura, consideramos que contemporânea é a obra que tem abordagens atuais, pois, nem sempre um autor é bem compreendido em sua época – há quem diga, por exemplo, que Machado de Assis é melhor compreendido agora, que pelos leitores de seu tempo. Assim, a seleção dos textos que constituem o aporte desta pesquisa deu-se a partir da contemporaneidade relativa ao aspecto temporal pós-guerras e quanto aos assuntos abordados, atentaremos para os que tratam de temas relacionados à sociedade atual.

Pela ampla diversidade literária, mesmo quando buscamos a delimitação através do rótulo de literatura contemporânea, é a crônica que nos interessa, por ser este o gênero indicado nas escolas pelo Ministério da Educação para a faixa etária e nível escolar dos sujeitos-participantes desta pesquisa, alunos entre os 14 e os 19 anos, matriculados no 9º ano. Também compreendemos que a crônica permite que os estudantes tenham acesso a uma variedade maior de textos literários completos, possibilitando, conseqüentemente, multiplicidade das abordagens e dos temas.

A escolha pela crônica, além da facilidade de acesso ao texto completo, como dissemos, deu-se também pelo caráter intrinsecamente contemporâneo e crítico, que provoca intimidade entre narrador e leitor a partir do coloquialismo na fala do narrador, permitindo melhor compreensão por uma aproximação com a linguagem utilizada pelo aluno.

Tomamos a definição da crônica literária como o gênero ficcional que apresenta como características acentuadas produções escritas em prosa e de curta extensão. A crônica literária apresenta poucas personagens, enredo simples e, geralmente, um único cenário. Contudo, embora pequeno, os textos desse gênero apresentam leitura ampla, direcionando a atenção do leitor para minúcias, no qual o relato de um fato tido como pontual, cotidiano, por vezes desinteressante, tornar-se significante, a partir da perspectiva do narrador.

Face ao caráter de profissionalidade do Profletras, por ser um programa de pós-graduação voltado para professores de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino, preocupando-se com o estudo da língua na sala de aula, a realização de nosso estudo deu-se no contexto de uma escola pública do Estado de Alagoas, permitindo um recorte da realidade dos estudos literários na educação fundamental

pública, aproximando-o ao olhar pesquisador da universidade², possibilitando sugestões para as correções do problema quanto à pouca criticidade e à tomada de consciência dos alunos, a partir de soluções oriundas da relação entre teoria e prática, incentivadora da análise da própria realidade com base em teorias elaboradas na leitura e na reflexão dessa mesma realidade.

Pelo exposto, nosso objeto de pesquisa é a atuação da literatura no desenvolvimento crítico do aluno da escola pública, a partir da observação da atuação dos alunos em conjunto com as atividades desenvolvidas pelo professor, que os provoca e constrói com eles o desenvolvimento do projeto, uma vez que serão consideradas as intervenções propostas pelos alunos, sendo sujeitos ativos no processo.

Nossos estudos propõem ao ambiente escolar práticas diversas daquelas recorrentes, em que a literatura serve apenas de pretexto para o ensino da língua materna. Objetivamos causar uma simbiose entre os estudos da literatura e a escola, além do estímulo à prática de leitura crítica dos sujeitos.

Esta pesquisa tem a intenção de apresentar uma proposta para o ensino dos textos literários em sala de aula, para isso, a seção 2 traz a **Fundamentação Teórica** adotada por nós como embasamento para a análise dos dados e proposta para enfrentar o problema de pesquisa levantado. Dividida em subseções, iniciaremos com a exposição do método dialético marxista, para que o leitor compreenda as premissas dessa teoria, entendendo como se dá a construção do conhecimento, as concepções dos sujeitos e as relações entre eles, e também para que se situe quanto aos pressupostos aplicados neste trabalho.

Na seção 2.2, sobre a Crônica, faremos uma breve historicização do gênero, enfatizando sua presença e caracterização no Brasil, tratando também de seus aspectos relacionados ao ensino da língua portuguesa.

A seção **O ensino da literatura** problematiza ensino e aprendizagem que têm a literatura como fim, abalizando as práticas de leituras e produções textuais literárias conforme ocorrem na sala de aula.

Na seção 2.4, intitulada **Estratégias de leitura**, discorreremos sobre aquelas trazidas por Solé (1998), as quais nos serviram como base para o desenvolvimento

² Nesta dissertação, o professor-pesquisador faz um diálogo com outros autores, indicando e referenciando as citações diretas e indiretas, conforme determina a ABNT NBR 10520/2002, ratificado em declaração de inexistência de plágio (ANEXO I).

desta pesquisa. Contudo, a intenção desta seção é situar o leitor quanto às propostas principais da autora. Na seção não objetivamos exaurir a teoria, mas destacar seus aspectos. Didaticamente, sequenciamos os momentos tais quais ocorrem na proposta e são pretendidos na leitura: antes, durante e após, dedicando-lhes uma subseção para cada um.

A **Metodologia**, expressa na seção 3, apresenta os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa, considerando o **contexto escolar** e o **perfil dos alunos**, apresentando um **plano de atividades**, o qual contém a **proposta inicial** composta por 8 planos de aulas, nominados e particularizados, os quais serviram como planejamento para as práticas, mas que poderiam sofrer modificações quando da realização.

A seção 4, **Análise dos dados**, traz os resultados do desenvolvimento da proposta, promovendo a reflexão sobre as atividades à luz da teoria. Suas subseções apresentam os desfechos de cada plano seguindo a ordem cronológica das ações.

A **Proposta para enfrentar o problema**, seção 5, é um diálogo entre o professor-pesquisador e o pretense professor-leitor, buscando a explicação sobre como deve desenvolver a proposta, fazendo sugestões à leitura literária.

Por fim, nas **considerações finais**, o professor-pesquisador apresentará suas impressões sobre esta pesquisa, as consequências e os efeitos gerados, principalmente na sala de aula em que atua e em suas práticas didático-pedagógicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Realizamos esta pesquisa por meio da adoção do método dialético de produção do saber à medida que nosso interesse foi instigar no aluno a criticidade, alcançando assim a conscientização do lugar que ocupa, para que possa “interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas” (FREIRE, 1967, p. 44).

Freire (1967, p. 45) aponta duas possibilidades quanto ao lugar ocupado pelo homem: a de ser humanizado, consciente e sujeito, ou de ser minimizado como objeto, refém...

sem a capacidade de visualizar esta tragédia, de captar criticamente seus temas, de conhecer para interferir é levado pelo jogo das próprias mudanças e manipulado pelas já referidas prescrições que lhe são impostas ou quase sempre maciamente doadas. Percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso.

A escola tem como um de seus papéis o de possibilitar ao homem a condição de sujeito humanizado, contudo, muitas vezes é ela quem o categoriza como paciente³, o imergindo na simples aceitação de conteúdos, na qual os alunos tendem a ser repetidores de definições e conceitos. O termo “coisificação do homem” (considerar o homem como coisa) parece estar em evidência nessa sociedade tecnológica, à medida que as relações humanas têm sido minimizadas, também a perspectiva de promoção de consciência do sujeito têm se reduzido.

Contudo, nossa insatisfação com a perspectiva tecnicista da educação, que apregoa o ensinamento de técnicas voltadas apenas para o mercado de trabalho, conduzindo a escola para a caracterização de centro de treinamento, apagando a importância que ela tem de difundir condições de desenvolvimento do senso crítico do aluno e de possibilitar reflexões quanto às suas condições históricas e sociais.

Conforme diz Tonet (2013, p112, grifo do autor):

[...] será a realidade objetiva (o objeto), no seu próprio modo de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos. [...] A prioridade do objeto (o real) sobre o sujeito (o ideal) impõe que, para conhecê-lo, este último transforme o concreto real em concreto pensado (ideal). Não se trata, portanto, como o método científico moderno, de construir – teoricamente –

³ Utilizamos o termo **paciente** no sentido de “aquele que sofre a ação”, sem que sua vontade seja considerada e tido como mero objeto.

um objeto com materiais oferecidos pelos dados empíricos, mas de traduzir, sob forma teórica, o objeto na sua integralidade.

Dessa forma, a tomada da criticidade do aluno como objeto (realidade objetiva) e a reflexão sobre este objeto nos conduziram na escolha da metodologia dialética marxista como basilar para a realização desta pesquisa, uma vez que a função social é crucial para a definição dessa realidade.

A seguir explanaremos sobre o método dialético marxista, apontando princípios dessa teoria e contextualizando-a aos aspectos presentes em nossa pesquisa.

2.1 Método dialético marxista

Tomamos a perspectiva do método dialético de pesquisa, no qual a construção e a desconstrução do conhecimento do objeto (fenômeno) surgem nas interações entre o sujeito e o próprio objeto.

Segundo Diniz e Silva (2008, p.11):

Exercitar o raciocínio dialético é procurar respostas em situações que aparecem como dadas, como naturais quando de fato foram naturalizadas por uma visão de mundo que atende aos interesses de quem domina (classe social), procurando por meio dos canais (escola, meios de comunicação, família e outros) disponibilizados na vida social imprimindo sua visão como sendo a visão do coletivo.

Assim, desprezamos a concepção tradicional do ensino da literatura enquanto meramente transmissão de informação a partir da historicidade da literatura clássica, concebemos a constituição do conhecimento a partir da abordagem do conteúdo, seguida da reflexão e de sua reelaboração entre o professor e o aluno, ambos sujeitos do processo de aprendizagem, não havendo hierarquização, mas sim a participação mútua no processo.

As formulações de Marx a respeito da relação entre subjetividade e objetividade colaboram com nossa pesquisa à medida que consideramos a possibilidade de interferência na realidade a partir da concepção do humano como ser social, contrapondo-se ao materialismo e ao idealismo.

Ambas as correntes apregoavam distinção e separação entre objetividade e subjetividade. Tratando respectivamente sobre o materialismo e o idealismo, Magalhães (2002, p.129) diz:

A possibilidade de interferência do sujeito na lógica da objetividade é questionada a partir de duas posições aparentemente contraditórias mas que levam ao mesmo lugar epistemológico. Uma delas decreta a morte da teoria do sujeito coletivo, atrelado à noção de classe, na medida em que as contradições que mantinham esse sujeito estariam sendo substituídas por outras entre grupos de identidade, não necessariamente antagônicos. A outra desloca o conflito de grupos para conflitos interpessoais, resolvido pelas individualidades, a partir de uma identificação societária, baseada em parâmetros que negam a noção de classes sociais.

Os pensamentos de consideração da objetividade e o desprezo da subjetividade (materialismo) ou de valorização da subjetividade e a negação da objetividade (idealismo) são rejeitados por Marx, que vê o homem como ser constituído pelas relações sociais.

Concebemos que no ambiente escolar as relações sociais constroem o conhecimento, não sendo possível a separação entre a subjetividade e a objetividade, mas sendo necessária a existência de uma “subjetividade objetivada” (MAGALHÃES, 2002, p.130). Dessa forma, o aluno não é objeto da pesquisa, e nosso olhar não se deu apenas sob a perspectiva do observador, distante, mas as relações sociais tiveram importante relevância nas concepções e análise do *corpus* desta pesquisa.

Por vezes, os alunos são tratados como pacientes, meros receptores do conhecimento, evidenciando a prevalência do olhar para ele como objeto nas práticas pedagógicas. Contudo, nossa intenção foi desenvolver atividades que permitissem a interação, construída entre os sujeitos, concebendo como necessária a relação entre os alunos, o professor e os textos.

Entendemos que o aluno não é alguém solto, ou que tem a construção de sentidos em si mesmo. A significação que ele faz é constituída a partir da sua leitura de mundo, e como sujeito de sua realidade, deve ser motivado pela escola, que o trata como sujeito humanizado, e o instiga no alcance de sua conscientização e do conhecimento.

Sobre o homem, Tonet (2013, p.114) diz:

[...] saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória das partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizados para orientar a busca pelo desconhecido.

O método dialético de pesquisa considera que a reciprocidade entre os sujeitos é essencial ao desenvolvimento dos estudos, uma vez que não é possível distinção entre sujeito e objeto (subjetividade/objetividade), mas que a relação entre os sujeitos

constrói a realidade. Também, essa realidade não é estática, acabada, mas é um conjunto de processos dinâmicos.

A nós nos interessa a análise do processo de construção do conhecimento e desenvolvimento da criticidade a partir da ligação recíproca entre os sujeitos-participantes da pesquisa. Não consideramos ou atribuímos posição maior hierárquica ao professor, embora ele tenha papel de interferência em dados momentos, sua interação com os demais sujeitos tem ação condicionante ao resultado da pesquisa. A ideia de que o pesquisador está alheio ao objeto da pesquisa, sendo apenas um observador ou de que ele é o elemento mais importante na sala de aula é totalmente desprezada pela dialética.

A realidade é observada a partir de dentro, não de algo externo a ela. Isso também auxilia no modo de compreendê-la e na busca por modificá-la. Ao conceber que os fenômenos se constituem em permanentes transformações, o método dialético de pesquisa estabelece que não existe nada pronto, mas que tudo é variável e compreendido melhor se observado dentro de seu contexto histórico.

Os textos são lidos pelos sujeitos, pensados em seus contextos e trazidos à reflexão de suas realidades, a fim de intervir nelas, não as concebendo apenas como produto pronto, mas como “em processo”, podendo e devendo serem modificadas pelos próprios sujeitos, atingindo a humanização, apregoada por Paulo Freire.

Diniz e Silva (2008, p. 1) dizem que:

O exercício dialético nos permite compreender que o homem enquanto ser histórico na produção de uma vida material estabelece relações de negação com o mundo e com ele próprio, criando contradições e gerando conflitos nas relações que se tornam a base da organização de sua vida social.

Para o método dialético de pesquisa as contradições e constantes negações produzem explicações para os fenômenos sociais. Para Marx a intenção de reproduzir era a de expor o objeto à criticidade, a fim de contradizê-lo ou negá-lo, reproduzir criticamente.

Para isso, é necessário o conhecimento a partir do objeto, devendo o pesquisador rejeitar aquilo que é externo ao fenômeno pesquisado, despendo-se dos pensamentos anteriores e das hipóteses que possam ter sido construídas sobre o objeto. Assim ocorreu em nosso estudo, que pretendeu intervir na realidade do ambiente escolar, porém, para isso tivemos que nos desvencilhar dos pensamentos pré-construídos, propondo uma análise sobre o desenvolvimento da criticidade do

aluno/leitor, contudo, sem as premissas comuns que tratam dessa criticidade e que rotulam o aluno.

Esse desprezo pelo que já está constituído dá-se pelo carácter investigativo do pesquisador no método dialético marxista, cuja intenção é a de refletir criticamente e verificar aquilo que está velado no fenómeno social, reconhecendo as ideologias aplicadas, sem se deixar influenciar pela naturalização intencionada pela ideologia da classe dominante.

Ao pensar no aspecto da criticidade do aluno, retomamos o texto de Tonet (2013, p.118) o qual aponta:

É preciso, pois, fazer a crítica, isto é, dissolver aquilo que aparece imediatamente, tanto para compreender porque ele aparece desta forma, como para apreender a estrutura mais profunda da realidade, vale dizer, os elementos que garantem a sua unidade e a sua permanência (sempre relativas).

A conceituação de Tonet apresenta o papel e a intenção da criticidade. O sujeito vê a realidade e a questiona, buscando a sua modificação, interferindo. O aluno continua a recepcionar o conteúdo abordado, mas não continua como ser ingênuo, sem conhecimento, passa a ficar inquieto frente às contradições e conflitos.

Outro aspecto da dialética marxista presente neste trabalho é a opção pela pesquisa qualitativa, ao invés da quantitativa. Isso por considerarmos que os sujeitos não podem ser dissociados da realidade e que tanto a subjetividade quanto a objetividade apresentam minúcias que a quantificação não abarca a sua totalidade, sendo necessário um olhar próximo.

A pesquisa qualitativa pode ser materializada pela apresentação dos dados observados por meio de relatórios, já que o método dialético considera a realidade como dinâmica, produzida pela contradição dos fenómenos. Isso permite que o pesquisador analise não apenas o que fora dito, mas também o contexto do fenómeno, por vezes redirecionando a pesquisa a partir de algo anteriormente despercebido. Enquanto a pesquisa quantitativa, com a tabulação e transformação em gráficos dos dados obtidos, geralmente por meio de questionários fechados, representa a realidade a partir da estatística.

O método dialético de pesquisa apresenta-se como possibilidade de reflexão da realidade, considerando para isso os conflitos e contradições dos fenómenos sociais e a inserção do pesquisador como sujeito, que a partir do próprio objeto analisa, e não de fora, tendo conhecimento da realidade e agindo sobre ela.

Conhecimento esse que é “sempre um processo aproximativo. Dada, em princípio, a infinitude do objeto e a processualidade da realidade social, não faz sentido falar em conhecer tudo” (TONET, 2013, p.121).

2.2 A crônica

A crônica embora seja um texto considerado por alguns teóricos literários como “paraliteratura”, reconhecidamente apresenta-se como “um modelo de texto social e historicamente existente” (TERRA, 2014, p. 94), configurando-se como gênero textual, por ter uma estrutura razoavelmente fixa. Ainda que por vezes se assemelhe ao conto, ela é sucinta e é literário por não mais caber fora da literatura, em razão das características que hoje apresenta (as quais abordaremos a seguir), embora seja possível a percepção de uma outra crônica, aquela que ainda está inserida nos jornais, nas revistas e nos sítios eletrônicos, mas estas se comprometem com a opinião do escritor sobre o fato.

A denominação “crônica” decorre de *khronos*, termo grego que significa “tempo”, pois, originariamente na Idade Média, a “chronica” descrevia os acontecimentos em ordem cronológica, tal qual ocorriam, sem aprofundamentos em suas razões, nem mesmo opinando sobre os tais, mas tão somente historiando-os.

Ainda hoje, na maior parte dos idiomas o gênero Crônica remete a essa função historiográfica, entretanto, isso não ocorre na língua portuguesa. Aliada ao crescimento do jornal escrito, no século XIX, tanto em Portugal quanto no Brasil, a crônica passou a retratar o cotidiano, sendo uma pequena seção jornalística (folhetim), via de regra semanal, na qual o autor apresentava um fato marcante ocorrido naquele dia ou na semana e sobre ele tecia seus comentários.

Contudo, para Álvaro Moreyra (apud COUTINHO, 2008, p. 107) mesmo em se tratando do idioma português, a crônica apresenta “diferenciação da língua entre Portugal e Brasil”, pois aproxima-se mais da forma oral, com um tom comunicativo, trazendo para si a informalidade e permitindo que haja simplicidade quanto ao estilo.

No Brasil, o gênero Crônica iniciou já a partir daquela que é considerada a primeira produção literária em solo tupiniquim, a carta de Pero Vaz de Caminha, mantendo a característica etimológica do termo: o relato histórico. Entretanto, Jorge de Sá (1985, p. 6, grifo do autor) diz expõe que o escrivão da esquadra de Pedro

Álvares Cabral “estabeleceu também o princípio básico da **crônica**: registrar o circunstancial”.

Todavia, a produção genuinamente brasileira da crônica deu-se a partir de 2 de dezembro de 1852, com Francisco Otaviano e suas publicações no **Jornal do Commercio** do Rio de Janeiro. Mas é Paulo Barreto (1881-1921), assumindo o pseudônimo de João do Rio, que inova na arte do cronismo no início do século XX. Esse jornalista fluminense passou a empenhar-se no envolvimento com as notícias, buscando a vivência dos locais em que ocorriam os fatos, deixando as esperas nas redações dos jornais e partindo para o coloquial, para o contato com o cotidiano, permitindo-se à construção de textos mais literários e menos jornalísticos, desprezando um pouco a importância da realidade, até mesmo criando personagens, conferindo um caráter ficcional às suas crônicas, além de se preocupar com o envolvimento do leitor. Assim, a crônica tornou-se um “dos gêneros que mais se abraçaram, no estilo, na língua, nos assuntos” (COUTINHO, 2008, p. 108).

A partir de então o cronista passa a ser diferenciado do jornalista, deixando de preocupar-se com a função de informar ou de comentar, passando a querer “divertir”. Segundo Antonio Candido comenta no artigo *A Vida ao Rés-do-Chão* (1992, p.15), sobre a linguagem “descompromissada” da crônica frente à argumentação ou à crítica política, que lhe permite maior simplicidade.

Tratando da simplicidade presente na crônica, Sá (1985, p.10) aponta:

Ela decorre do fato de que a crônica surge primeiro no jornal, herdando sua precariedade, esse seu lado efêmero de quem nasce do começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia, no instante em que o leitor transforma a página em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal. O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que lêem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite.

Contudo, percebemos que essa efemeridade encanta o leitor, uma vez que permite que ele faça a leitura sem que fique preso a ela. Nesta época tecnológica, com constantes dinamismo e inovação, a agilidade nas ações é evidente, desde o *fast food*, *drive thru*, *e-commerce*, até os *e-mails*, *WhatsApp* e os mais variados aplicativos (ou *apps*, como costumam ser chamados), a celeridade atrai, e não é diferente com a leitura.

Os *e-books*, *tablets* e *smartphones* possibilitam a leitura em qualquer lugar: dentro do ônibus, metrô, fila para atendimento médico ou num banco, etc., entretanto,

essa leitura tende a concorrer com outros atrativos, como as redes sociais, conteúdos digitais e jogos virtuais. Assim, essa leitura “simples” conquista o leitor atual, já que sendo rápida, o entretém, informa e dá a ele, leitor, a condição de liberdade para a prática de outras atividades.

Semelhantemente a Sá, Candido (1992, p.13) ratifica a condição de “efemeridade” da crônica:

Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar nesse veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo, consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um; e, quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava.

Todavia, essa fugacidade da crônica não a reduziu. Mesmo sem a intenção de ser notável, a crônica “pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas” (CANDIDO, 1992, p.14).

Vemos que a crônica não teve a intenção de ser duradoura, mas o coloquialismo e o tom íntimo, semelhante à forma do *familiar essay*⁴, aproximaram a relação entre o escritor e o leitor, impedindo a pura diluição do gênero, concedendo-lhe importância e “permitindo que o leitor a sinta na forma dos seus valores próprios” (CANDIDO, 1992, p.13).

Sobre a crônica, Terra (2014) aponta os seguintes aspectos que resumem os textos desse gênero literário:

A crônica é geralmente um texto pessoal, no qual o escritor faz suas observações, fala de suas lembranças, recria o mundo à sua moda, portanto, sem a preocupação de ser absolutamente fiel à realidade, o que o aproxima de um narrador de um texto ficcional. O cronista, ao elaborar seu texto, o faz com uma determinada intenção, que pode ser divertir, criticar, levar o leitor a uma reflexão etc. A crônica narra fatos do cotidiano aparentemente banais, mas que, analisados em conjunto, formam um retrato de determinada época, permitindo que a compreendamos melhor. Porém, justamente por estarem tão intimamente relacionadas com as coisas de seu tempo, muitas crônicas “envelhecem”, parecem não fazer sentido fora da época de sua produção. As crônicas que sobrevivem ao tempo são aquelas que conseguem ultrapassar a mera descrição factual e, por meio da sensibilidade do cronista, mostram

⁴ Temor traduzido por “ensaio”. É também denominado de *personal essay* e assemelhava-se à crônica brasileira, em razão da informalidade, coloquialismo. Contudo Afrânio Coutinho (2008, p.108) afirma que “o termo ensaio vai perdendo no uso corrente o significado primitivo e etimológico para torna-se sinônimo de *estudo*”.

no fato passageiro uma dimensão humana, universal e eterna (TERRA, 2014, p.146).

Os outros nomes se destacaram⁵ neste gênero: José de Alencar, com “Ao correr da pena”; Manuel Antônio de Almeida, com “Nome”; Machado de Assis, com “Crônicas do Dr. Semana”; Araripe Júnior, com “O Reino Encantado”; Raul Pompéia, com “A vida na corte”; Coelho Neto, com “Os Sertanejos”; Olavo Bilac, com “Prostituição infantil”; Humberto de campos, com “A última proeza de Lampião”; Álvaro Moreyra, com “À beira-mar”; Manuel Bandeira, com “Frases”; Ribeiro Couto, com “Posse do mundo”; Carlos Drummond de Andrade, com “Viagem a Paris”; Raquel de Queiroz, com “Crônica nº. 1”; Fernando Sabino, com “A última crônica”; Paulo Mendes Campos, com “Primeiras leituras”; Ledo Ivo, com “Crônica carioca de Natal”; Luiz Fernando Veríssimo, com “Brincadeira”; e outros. Porém, é a Rubem Braga que se faz maior referência contemporaneamente, deve-se ao fato de ter conseguido grande destaque exclusivamente pela publicação de suas crônicas, contrariando os preceitos dito por Candido (1992, p.13) de que esse gênero não é permanente e que “quando passa do jornal ao livro” assusta por ter maior permanência “do que ela própria pensava”.

2.2.1 A crônica e o ensino da língua portuguesa

A crônica está entre os conteúdos literários dos currículos escolares do Ensino Fundamental, mais precisamente, prevista para o 9º ano e abrangida como o gênero a ser desenvolvido por essa série na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* – OLP, iniciativa desenvolvida pelo Ministério da Educação – MEC juntamente com a Fundação Itaú Social – FIS, sob coordenação do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC.

Contudo, a escolha pelo gênero para o desenvolvimento deste trabalho não se deve a esta inclusão na OLP, mas principalmente pelas características próprias do gênero, que contribuem para o desenvolvimento das propostas de atividades de leitura, a fim de estimular a criticidade a partir da tomada de consciência sobre a

⁵ Apontamos apenas uma obra de cada autor, sem a intenção de que ela seja necessariamente considerada como sendo a de maior importância, mas apenas na intenção de exemplificar com uma obra escrita no gênero.

importância da literatura no ensino de Língua Portuguesa, conforme apontamos anteriormente.

Maria de Lúcia Andrade (2004, p.1) afirma que a crônica “tem do jornal a concisão e a pressa e da literatura, a magia e a poeticidade que recriam o cotidiano”. Essa concisão da crônica na descrição do circunstancial, possibilita a tomada da obra literária completa. Sem a necessidade de fragmentá-la e juntamente com sua poeticidade, a crônica contribui para que o aluno seja sujeito, uma vez que se sente na “forma dos seus valores próprios” (CANDIDO, 1992, p.13).

A simplicidade e brevidade da crônica não devem ser tidas como fruto do “fazer qualquer coisa”, mas são esses aspectos que a aproximam do aluno/leitor, cansado das leituras densas e extensas, ou por vezes, acostumados com o ritmo ágil das inovações tecnológicas, conforme já dissemos. A efemeridade contribui ainda para o estímulo à prática da produção textual no ambiente escolar, possibilitando que o professor desenvolva atividades que permitam ao aluno a percepção de proximidade entre as modalidades escrita e falada da língua, promovendo o acesso ao ensino da língua portuguesa.

Quanto ao caráter humorístico ou de divertimento, conforme apresentado por Candido (1992, p.15), acreditamos contribuir para o interesse do aluno, pois, por intermédio da recriação do real com a inserção do cômico, a arte literária permite a quebra da seriedade escolar e atrai o aluno para a reflexão, a partir da leveza, tanto da coloquialidade, quanto da forma com que os assuntos são propostos, sugerindo um “bate-papo” entre o cronista e o aluno, constituindo um ambiente de acolhimento recíproco durante a leitura, e não a hostilidade tradicional das obrigações escolares, rígidas e penosas.

Esse humor abordado, ainda que não o seja aquele das gargalhadas, mas apenas o da informalidade e da aproximação de um diálogo, parecendo querer contar-lhe algo, através de uma conversa fútil, pueril, termina por cativar o leitor, pois, conforme aponta Lopez (1992, p.166):

A conclusão a que se chega é de que o leitor não só gosta como precisa de quem converse com ele, dizendo-lhe os sentimentos experimentado no dia-a-dia, frente aos fatos que todos conhecem de algum modo, ou frente às ocorrências da vida pessoal de quem escreve.

A tomada das leituras das obras literárias tendo como fundo o ensino puro da gramática acaba por afastar o aluno do contato com a literatura. Ouvimos os

estudantes lamentarem a leitura, justificando que as regras aplicadas nos textos “são muito difíceis e chatas”. Os estudos linguísticos apresentados a partir da obra literária devem propor ao discente, primeiramente, o entendimento do texto, atraindo o leitor, fazendo com que ele perceba a obra como representação da realidade na qual ele está inserido. Assim, ele poderá sentir-se sujeito, à medida que constrói com o texto uma interação, permitindo que lhe atribua sentidos e o receba como seu.

2.3 O ensino da literatura

A partir das reflexões do artigo “Que literatura para escola? Que escola para a literatura?” (ZILBERMAN, 2009) percebemos o caminho percorrido pelo ensino da literatura. Inicialmente, na Grécia, os textos literários serviam como suporte à língua, pois, no processo de alfabetização os alunos eram obrigados a reescrever as poesias ditadas pelos professores, memorizá-las e posteriormente recitar os versos poéticos. Podemos afirmar que essas práticas eram comuns até a década de 1970, aproximadamente. O ditado de textos poéticos e sua recitação ainda estão presentes nos relatos de alguns de nossos avós e pais. A literatura era vista como ensino da tradição da classe dominante, gostasse ou não, fato que até hoje caracteriza a literatura na escola, isto é, não é vista como prazerosa, e menos ainda como fonte de reflexão, mas como ferramenta de ensino, que por vezes causa rejeição nos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, p. 30) dizem ao tratar do ensino do texto literário que “a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita”. Assim, não cabe mais a prática da memorização ou simples cópias dos textos literários, faz-se necessário o exercício de compreensão e interpretação, aliado à leitura de mundo e à consideração do contexto vivido pelo leitor.

A inserção dos estudos literários na escola tem de ser útil ao desenvolvimento do aluno, que não deve ser percebido como espectador ou como depósito de conhecimento, o qual apenas receberá aquilo que lhe for repassado, mas sim como ser capaz de perceber suas práticas sociais e seu lugar de sujeito, através da literatura, procurando a mudança de sua realidade e questionando aquilo que é mostrado.

De acordo com Magalhães (2002, p.131), tratando do texto literário:

[...] a expressão literária como uma forma de dizer o mundo e dizer o homem contribui para alargar o horizonte de professor e aluno sobre o papel dos textos literários, deslocando a concepção desses estudos da perspectiva que trata a representação literária como algo afastado da realidade das outras disciplinas e, ao mesmo tempo, mantendo a especificidade deste tipo de expressão humana.

O ensino da literatura não deve estar avesso às práticas de leitura de mundo e apenas preocupado com a decodificação de palavras, mas tem que pretender contribuir para que o aluno se perceba a partir da realidade representada, conduzindo-o à reflexão e possibilidade de ser agente das mudanças dessa realidade. A literatura precisa “deslocar” o sujeito a partir de hábitos leitores que o aproximem da compreensão das relações sociais.

A escola há de compreender o aluno como sujeito inserido em relações humanas, sendo o texto literário uma concretização dessas relações a partir do dizer do autor. Dessa forma, o autor não apenas diz o que lhe é particular, mas evidencia aspectos históricos e sociais através do texto, revelando-se como ser integrante de uma cultura.

Também, a literatura dissociada da conscientização, justificada apenas pela função pedagógica tradicional (ler e escrever), configura-se como distorcida e acaba por impedir a humanização do sujeito, prestando-se à função de continuidade da coisificação do ser, permitindo que ele permaneça como alienado.

2.4 Estratégias de leitura

Convém-nos esclarecer que outros autores abordam sobre a inserção de estratégias de leitura para a sala de aula. Contudo, nossa predileção por Isabel Solé (1998) deu-se pela proposta da autora quanto ao desmembramento em momentos e por ter sido através do conhecimento de seu livro **Estratégias de leitura** que fomos levados a refletir sobre as condições de leitura em sala de aula, principalmente no momento anterior ao da leitura propriamente dita.

Aqui nesta seção apresentaremos as ideias de Solé (1998). Não temos a pretensão de expor todos os pontos da obra ou de esgotá-la, mas apenas situar o leitor desta pesquisa quanto aos preceitos trazidos por Solé (1998), para que continue a acompanhar como se deu o desenvolvimento da intervenção realizada.

Como dissemos, Solé (1998) propõe três momentos necessários para a compreensão da leitura literária: o antes, o durante e o depois da leitura, apresentando

estratégias, as quais as concebemos como uma das muitas propostas de atividades de leitura para o alcance do desenvolvimento crítico do aluno e o alcance da compreensão do texto.

A autora enfatiza a necessidade da concepção de leitura como instrumento de aprendizagem, informação e divertimento. Porém, faz-se importante a inclusão também da reflexão, já que estas estratégias apresentam a possibilidade de reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito.

As estratégias propostas para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno elencadas por Solé (1998) apresentam-se como perspectivas de atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Este termo “estratégias” não deve ser concebido no sentido de “receitas”, a própria autora salienta sobre a necessidade de contextualizá-las:

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar esses conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, p. 70).

Manteremos o termo estratégia para que não nos afastemos da teoria abordada por Isabel Solé (1998), contudo, faz-se necessário o entendimento de que ao retomá-lo, pensemos nas estratégias como “propostas”, concebendo-as como atividades refletidas e contextualizadas para o desenvolvimento da leitura, entretanto, sem a imposição de métodos, procedimentos. O fim das estratégias de leitura é o desenvolvimento do aluno enquanto leitor autônomo, que se percebe como sujeito sócio histórico, consciente de sua realidade, “leitor ativo”⁶.

Conforme dissemos, nossa proposta não deve ser tomada como lista pronta, mas intencionada a pensar sobre as práticas do ensino da literatura na escola. Essa reflexão fez-nos entender a ênfase que se dá ao texto apenas no momento da leitura. Todavia, Solé apresenta a importância que têm a contextualização do texto e a leitura

⁶ Segundo Isabel Solé (1998, p.114, grifo da autora), “o **leitor ativo** é alguém que sabe lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura”, [...] “aportando seus conhecimentos e experiência, suas expectativas e questionamentos”.

de mundo dos sujeitos envolvidos na interpretação textual. Considerando que a compreensão não é produzida no instante da leitura, mas que há a necessidade de consideração do momento anterior a ela, uma vez que o conhecimento prévio do leitor é ativado no instante em que ela ocorre. Do mesmo modo, a intenção que o leitor tem de alcançar uma certa finalidade também influencia na leitura.

Então, os três momentos distintos da leitura – antes, durante e depois – incidirão na compreensão do texto, cabendo ao professor traçar estratégias (propostas) que induzam o aluno a perceber os propósitos explícitos e ocultos da leitura, instruindo-o na composição de sentido além do texto propriamente escrito, mas considerando as negações, conflitos, os ditos e os não-ditos.

As estratégias de leitura apontadas pela autora nos direcionaram como referência, permitindo-nos a provocação dos sujeitos (professor e alunos) no raciocínio das questões pertinentes à interpretação dos textos.

Todavia, essas estratégias não foram estanques, mas puderam sofrer modificações quando notada pelos sujeitos a necessidade de adaptação frente ao contexto de aplicação dos textos selecionados, já que o ambiente de produção dessas estratégias é diferente daquele no qual foram contextualizadas, tendo em vista a diversidade dos sujeitos e do próprio cenário, aspectos constitutivos da relação de ensino-aprendizagem.

Assim, a partir da concepção da análise em três momentos ante à leitura, procuramos ter desenvolvido o exercício da criticidade dos sujeitos.

Os momentos componentes da leitura serão detalhados nas três seções que seguem.

2.4.1 Antes da leitura

Como primeira estratégia, Solé (1998) aponta a necessidade de reflexão anterior à leitura, momento no qual o professor-pesquisador⁷ deve motivar os alunos/leitores e com eles traçar objetivos de leitura, ou seja, a leitura não deverá ocorrer de forma descompromissada ou como um mero cumprimento de tarefa, mas atendendo a uma intenção dos sujeitos, definida por eles previamente. Toda leitura

⁷ Professor e pesquisador se fundem nessa proposta do Profletras, uma vez que aquele que produz a pesquisa é o mesmo que a aplica em sala de aula, desenvolvendo o papel de sujeito e, simultaneamente, analisando o fenômeno a partir de sua realidade.

tem uma intenção, e na escola não é diferente. Contudo, os sujeitos devem perceber que eles mesmos destinam a leitura à sua intenção, seja como aporte de informações, aprendizagem ou mero prazer.

A leitura não deve ser indicada como atividade obrigatória escolar, tampouco como sanção aos alunos. Eles devem ser atraídos a lerem, e para isso não bastará a indução a partir de argumentos como “ler é bom”, mas o professor deve compartilhar as suas experiências com os alunos. A contação de histórias literárias ou de experiências de leitura costumam serem boas propagandas para os livros. Ao perceberem o hábito de leitura do professor, eles são instigados a repetir suas ações. Se o professor se mostra leitor e dialoga sobre isso com seus alunos, sem que seja necessário o argumento da autoridade, eles buscam a leitura como fonte de deleite. Os alunos são influenciados pelo meio, e o professor é parte do meio escolar, como tal, tem a possibilidade de “contaminá-los”.

As diferentes situações de leitura (oral, silenciosa, coletiva, individualizada, compartilhada) devem ser possibilitadas pela escola, para isso o professor há de buscar adequar as circunstâncias, preparando os alunos, respeitando as particularidades de cada um, participando juntamente com eles, não apenas ordenando, mas sendo também leitor, servindo de expressão inicial, para que os alunos sintam-se determinados e a partir das ações vistas no professor também participem dos momentos de leitura.

O professor deve levar os alunos ao discernimento do propósito da leitura, afinal, todo leitor tem uma intenção ao ler (informar-se, aprender, divertir, comunicar, etc.). Esse pensamento há de ser estendido às demais leituras que o aluno vier a realizar posteriormente, estimulando a autonomia dele enquanto leitor, mas produzindo a percepção que “lemos para...”. Ainda que a concepção inicial da leitura na escola conduza o discente para a resposta de que se está lendo “porque o professor solicitou” ou “para cumprir a tarefa”, os alunos tendem a repetir essa estratégia nas leituras particulares, a princípio de maneira pensada, mas, quando leitores experientes passarão a fazer de forma espontânea.

A intencionalidade do leitor, ou melhor, a objetividade que se tem ao se pretender ler um texto incidirá na interpretação e na compreensão, principalmente nos ambientes de ensino, tendo em vista que os alunos quando motivados a ler para cumprimento de uma tarefa costumam não atentar para os aspectos da obra, mas apenas para a busca das informações necessárias para a realização da atividade, às

vezes, procurando referenciar-se em palavras relacionadas ao tema, contudo fazendo recortes descontextualizados daquilo que realmente é dito pelo autor.

As estratégias aplicadas no momento “antes” da leitura devem ser pensadas na intenção de motivar os alunos, mas também de criar expectativas sobre o texto a partir do conhecimento prévio que têm e de sua leitura de mundo. Consideramos que a abordagem sobre o momento anterior a leitura é uma das maiores contribuições trazidas pelas estratégias de leitura de Solé (1998), isso porque quando se debate sobre a prática leitora na escola costuma-se enfatizar a discussão sobre o momento “durante a leitura”, ou apenas a leitura de mundo do aluno, mas pouco se pensa na preparação para a recepção do texto e nas expectativas atribuídas a ele. Isabel Solé (1998) propõe que o texto seja pensado antes mesmo que ele seja lido. É provável que o professor, como mediador e inserido no processo, a fim de estimular as discussões entre os sujeitos-participantes,⁸ poderá ter conhecimento do texto, tendo realizado uma leitura inicial, mesmo que não de forma profunda, ou mesmo, ainda que não tenha conhecimento do texto, como leitor maduro, tem experiências quanto à busca de informações no texto, havendo de conduzir os alunos na formulação de seus questionamentos, instigando-os sobre a temática textual e confrontado com o conhecimento prévio que eles detêm.

Apenas a interação entre os sujeitos (professor e alunos) possibilita a abordagem dos conhecimentos prévios e os ajuda na formulação de suas previsões, incentivando na busca por questionamentos, que deverão ser respondidos com a leitura, assim, desenvolvendo-se como **leitores ativos**.

Ao pensar no que se pretende com a leitura e na criação de expectativas sobre ao texto, os sujeitos estarão antecipando-se à leitura concreta do texto, contudo, começando a construir sua compreensão e interpretação, assim, estarão na preparação para recepcioná-lo. Esse processo de leitura do texto é imediatamente iniciado neste momento de execução da estratégia, pois ao pensar o texto o aluno prontamente ativa os conhecimentos prévios relacionando-os aos objetivos da leitura.

Esse primeiro momento de reflexão permitirá que o aluno perceba o processo inicial de leitura e que atue a partir da interação com as atividades desenvolvidas pelo

⁸ Entendemos como **sujeitos participantes** todos aqueles interagem no processo de intervenção, durante a realização da pesquisa. Assim, tanto os alunos quanto o professor serão denominados dessa forma quando estiverem inseridos no desenvolvimento das atividades.

professor, fazendo suas contribuições, interferências e reconhecendo-se como sujeito.

Semelhantemente a este momento da leitura, Wood, Bruner e Ross (1976 apud TAVARES, 2007, p. 85) em sua “Teoria da experiência de leitura por andaime” propõem a **pré-leitura**, processo que pretende motivar o leitor e a ativar seu conhecimento antecedente à leitura. Essa teoria preceitua que os alunos devem ser inseridos nos procedimentos de leitura a partir de ajudas que são carecidas ao seu desenvolvimento, contudo são temporárias:

Na experiência por andaime, as ajudas são necessárias, porém transitórias, visto que devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aprendiz vai adquirindo autonomia e controle para desenvolver sozinho o que antes só conseguia por meio da ação conjunta com **um par experiente**⁹ (TAVARES 2007, p. 85, grifo nosso).

As estratégias de leitura de Solé (1998) não abordam a “retirada” do apoio importante à leitura, mas é evidente que o aluno ao sentir-se autônomo buscará desenvolver as próprias estratégias, reformulando-as a fim de facilitar seu entendimento do texto.

Outro autor que apresenta pensamento semelhante ao das “estratégias de leitura” é Rildo Cosson (2006), o qual aponta em “**Letramentos literários: teoria e prática**” para aquilo que denomina “sequência básica”. Com aplicação destinada ao letramento no ensino fundamental, essa sequência tem entre as etapas que a compõem, **motivação e introdução**, essa última assimila-se ao **momento antes da leitura**.

Ambas as perspectivas teóricas fundamentam estudos voltados à leitura e, assim como Solé (1998), discutem o desenvolvimento do ensino dessas práticas e o envolvimento do aluno/leitor. Elas são trazidas aqui com a intenção de um diálogo que evidencia a preocupação com os instantes do processo de leitura, ora denominados momentos, ora processo e ora etapas. Todavia, nos nortearmos a partir da abordagem das estratégias propostas por Isabel Solé (1998).

⁹ Por “um par experiente” compreendemos o acompanhamento de outro leitor mais maduro na prática da leitura, que sabe reconhecer e que orienta o leitor iniciante. Dadas as condições desta pesquisa e sua ocorrência dentro da sala de aula, durante a ministração dos ensinamentos da Língua Portuguesa, podemos explicitar que o professor desenvolve esse papel.

2.4.2 Durante a leitura

Muito se debate e se reflete sobre o momento durante a leitura, sendo abordadas as questões da tipologia do texto, do cenário e das condições da leitura. Mas nossa ênfase com este tópico é tratar das estratégias de leitura a partir da concepção de leitura como interação entre o autor, o leitor e o texto, reconhecendo que há os intuitos de cada um, porém, priorizando o objetivo da compreensão leitora.

A leitura de um texto é finalizada no momento em que o leitor consegue apreender as informações intencionadas pelo autor, mostrando sua posição de acolhimento ou recusa frente a elas. Solé (1998, p.116) afirma:

Embora em nível inconsciente, à medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alertas perante possíveis incoerências ou desajustes. Este processo também ocorre de forma constante, mas às vezes não acontece, quando não se aprende a ler de maneira adequada. Nesses casos, a leitura não pode servir para nenhum dos seus propósitos, ou seja, é inútil, não funcional, não é leitura.

A inércia frente ao texto ou a simples repetição fonética daquilo que está grafado demonstram a inexistência de uma leitura ativa. O leitor sempre evidencia a leitura do texto, mesmo quando não experiente, e ainda que seja através de perguntas. Contudo, o aluno não terá sido leitor ativo se não puder exprimir qualquer comprovação de interação com o texto. O aluno pode apresentar uma interpretação diversa daquela apresentada no texto pelo autor (e isso se justifica por “falha” na interação), mas ainda assim, estará explicitando uma relação com o texto.

O professor tende a apresentar aos alunos o seu “caminho de leitor” também no momento durante a leitura, e isso tem importância inicial para eles, permitindo-lhes perceber as etapas de construção do sentido. Contudo, os próprios alunos necessitarão verificar, perguntar e constatar ou não as impressões formuladas no momento “antes da leitura”. Embora o exemplo dado pelo professor seja importante para a motivação dos alunos e para que percebam como pode ser feito, eles carecem ser alertados de que não há apenas uma única fórmula de construção do conhecimento, mas que as estratégias desenvolvidas pela proposta de leitura (antes, durante e depois) poderão e deverão ser reformuladas por cada um à medida que a prática de leitura seja constante e que se tornem leitores experientes.

Embora sabendo das diversas possibilidades de leitura, seja: oral, silenciosa, coletiva, individualizada ou compartilhada, e reconhecendo que a cada uma podem

ser aplicadas estratégias de leitura, Isabel Solé (1998) optou em abordar as estratégias traçadas no momento “durante a leitura” por aquelas realizadas a partir da leitura compartilhada. Tal qual a autora, entendemos que assim o professor tem a possibilidade de avaliar o desenvolvimento dos alunos e da própria pesquisa, analisando a influência de cada atividade promovida no alcance dos objetivos pretendidos.

Ainda sobre a leitura compartilhada, Solé (1998, p.121) afirma:

[...] é preciso que os alunos compreendam e que usem compreendendo as estratégias apontadas. Do meu ponto de vista, isto só é possível em tarefas de leitura compartilhada, nas quais o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle de seu processo. Não há nenhum inconveniente em que o princípio, ou em textos muito complexos, a atividade de leitura compartilhada se assemelhe mais a uma atividade de leitura dirigida [...] ao contrário [...] pode ser muito útil e necessário que os alunos assistam ao modelo do professor. Mas nunca deveriam se transformar em “participantes passivos” da leitura, isto é, em alunos que respondem às perguntas, que atuam, porém que não interiorizam nem se responsabilizam por essas estratégias, nem por quaisquer outras. Não devemos esquecer que a finalidade última de todo ensino – e isso também ocorre no caso da leitura – é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução.

A leitura compartilhada permite que os alunos ponderem suas práticas às dos outros sujeitos-participantes, mediados pelo professor. Dessa forma, eles também estarão avaliando o desenvolvimento da proposta, fornecendo dados que auxiliarão o professor-pesquisador no seguimento ou reformulação das atividades sugeridas.

Palincsar e Brow (1984 apud SOLÉ, 1998, p.118) propõem que o incentivo à compreensão durante a leitura compartilhada parte das seguintes estratégias:

- Formular previsões sobre o texto a ser lido.
- Formular perguntas sobre o que foi lido.
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto.
- Resumir ideias do texto.

Para tanto, faz-se necessário que o “aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que lê” (SOLÉ, 1998, p.118). O aluno enquanto leitor seleciona as marcas e indicações produzidas pelo autor, construindo suas próprias teses e verificando-as a partir das interpretações que atribui ao texto. Entretanto, as intervenções do professor durante as leituras proporcionarão aos

alunos maior segurança e amadurecimento para o andamento das leituras autônomas.

Nos apontamentos de Maria de Jesus Ornelas Valle (2007, p. 5), Solé apresenta pontos, os quais o leitor ativo observa para a elaboração de sentido durante a leitura do texto, tais quais: verificação das expectativas criadas no “antes” da leitura; a identificação do tema principal; as inferências possíveis do texto quanto às palavras e informações até então desconhecidas; construção da tese.

A verificação das expectativas comprova a necessidade de ligação entre os momentos das estratégias de leitura, já que essas expectativas necessitam ser elaboradas no “antes” e sua verificação ocorra no “durante”. A proposta de Solé (1998) para as leituras, apesar de particionada didaticamente, apresenta relação de interdependência entre as estratégias, sendo admitidas como respectivas e, às vezes, concomitantes. Vemos, por exemplo, a formulação de conclusões sobre o texto, que ocorre durante todo o processo, inclusive após a leitura, quando a leitura de outros textos, sob a mesma temática, permitirá a afirmação de determinado ponto de vista, todavia, podendo também provocar o inverso, fazendo com que o leitor o negue total ou parcialmente.

O momento durante a leitura deve ser aquele em que o leitor ativo consegue sintetizar as ideias enquanto lê, desempenhando com coerência a coesão entre os pensamentos, ou ainda, questionando determinadas falas do autor à medida que encontra contradições ou incompletudes de descrições. Por vezes, essas incompletudes ou contradições ocorrem apenas pelo não reconhecimento de algum aspecto ou detalhe no que disse o autor, sendo compreendido quando da orientação do professor ou da releitura autônoma.

A não compreensão permite que o leitor retome com cuidado o texto, observando a fala do autor com mais atenção, no intento de verificar os detalhes. Dessa forma perceberemos que ele já está buscando as estratégias de forma independente. Outro aspecto a ser observado é que o momento durante a leitura não é estanque, mas cíclico, podendo o leitor retomá-lo sempre que perceber a necessidade de resgate das informações ou quando outras leituras o requererem, afinal as leituras anteriores acabam por influenciar as demais, “lapidando” o leitor, o constituindo-o leitor ativo.

Faz-se necessária uma abordagem sobre a pontuação de Solé (1998) a respeito dos “erros (interpretações falsas) e as lacunas na compreensão (sensação

de não estar compreendendo) ”, ainda que tenhamos tratado anteriormente sobre as dificuldades na compreensão, a autora enfatiza essas duas constantes para o leitor em processo de aprendizagem, embora admita-se que é possível também que ocorram com os leitores mais experientes, porém em menor frequência.

O aluno/leitor quando posto à frente de questões que avaliam seus conhecimentos sobre o texto constata se houve ou não a compreensão, por vezes ocorrem falhas no processo de leitura e ele acaba por identificar a ocorrência de interpretações falsas ou ter a percepção de não ter compreendido aquilo que o autor intencionou. Tratando disso, Isabel Solé (1998, p.125) salienta:

Entretanto, detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente¹⁰, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura.

Por serem propostas voltadas ao ensino e à aprendizagem, as estratégias de leitura visam o amadurecimento do aluno enquanto leitor. Num primeiro momento ele busca o professor como “fonte especializada”, ao identificar as falhas na compreensão, a fim de solucionar o problema na compreensão, e isso será bom, contudo, cabe ao professor dirigi-lo na criação de suas próprias estratégias, constituindo leitores ativos dentro da sala de aula, capazes de eleger suas escolhas frente aos textos, “sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão” (SOLE, 1998, p.130).

As estratégias devem ser pensadas com a intenção de serem complementares umas das outras. Cada momento influencia no posterior, que embora seja subsequente não é considerado de menor ou maior importância, mas que incidirá na construção de compreensão do texto, e que também auxiliará na experiência leitora do aluno, fornecendo-lhe pistas para o desenvolvimento de outras leituras.

Assim como apontamos na seção anterior, a proposta de Wood, Bruner e Ross (1976, apud TAVARES, 2007) traz um processo que se aproxima desse **momento durante**, denominado **a leitura**. Contudo, na teoria desses autores, o processo preocupa-se com a oralização do texto.

¹⁰ “Ler eficazmente” tem compreensão de que o leitor consegue atingir as finalidades da leitura: compreensão, obtenção de informações, aprendizagem, comunicação.

Também, apontamos os estudos de Cosson (2006), cuja etapa denominada **Leitura**, apesar de homônima àquela apresentada pela “Teoria da experiência de leitura por andaime”, atenta para o acompanhamento da leitura, verificando até mesmo os seus intervalos, auxiliando o aluno em suas dificuldades.

2.4.3 Após a leitura

Em razão do caráter didático das estratégias de leitura, é feita a divisão em três momentos, a fim de compreendermos melhor e para que o professor quando as elaborar faça entendendo a distinção dos instantes de aplicação, contudo nem sempre “é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura” (SOLÉ, 1998, p.133). Isso porque, às vezes, não é possível a delimitação do momento em que ocorre uma determinada ação, em razão de sua ocorrência em momentos diversos no processo de leitura. Um exemplo claro disso é a identificação da “ideia principal”¹¹, que pode ser apresentada já nas prévias da leitura, através do título, como também pode ser percebida durante ou até mesmo após a conclusão da atividade leitora, quando o leitor obtém a certeza daquilo que é primordial ao texto.

Contudo, a ideia principal só será plenamente constatada no momento após a leitura, quando o leitor confirma ou nega suas previsões elaboradas antes da leitura e verificada ao longo de sua ocorrência.

No “após a leitura”, a avaliação da própria compreensão é característica do leitor ativo, visto que esse consegue, identificar suas deficiências frente à captação daquilo que o autor lhe propôs, ou seja, o leitor ativo é capaz de entender que não alcançou o entendimento total do texto e que deverá buscar preencher as lacunas para a compreensão, relendo, pesquisando ou pedindo orientação, seja do professor ou de um colega (na leitura em ambiente escolar), de um dicionário, de outros textos etc.

O momento após a leitura é necessário para a discussão sobre o texto, produzindo na sala de aula a construção de sentidos a partir do diálogo entre os

¹¹ Aulls (1978 apud SOLÉ, 1998, p.135, grifo do autor) diferencia o **tema** da **ideia principal**, sendo esta exprimida “mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui”, já o tema “indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma”.

sujeitos-participantes, recapitulando, interpretando, questionando e estabelecendo a compreensão textual mediante as estratégias de leitura.

Podemos inferir que a constatação da ideia principal e do tema e a avaliação crítica do texto, assim como a capacidade de criação de um resumo e formulação de respostas aos questionamentos sobre o texto, atividades realizadas no “após a leitura”, exprimem o alcance dos objetivos traçados pela leitura, visando o bom desenvolvimento do aluno e a ampliação de sua capacidade enquanto leitor ativo.

A escola carece entender que a análise da compreensão textual, embora seja concretizada após a leitura, envolve todo o processo de realização no qual o aluno está inserido juntamente com o professor, e que a construção de sentido, ao menos no ambiente escolar, não se dará de outra forma que não a partir da interação entre sujeitos.

Salientamos que o entendimento do termo interação faz-se importante para desempenho das atividades, pois, ainda que o professor tenha papel de proponente das atividades, mediador ou até “fonte especializada”, sua participação nas propostas precisa se dar como sujeito-participante, sem hierarquização com os alunos, mas ambientando-os e possibilitando a concepção dos objetivos da leitura, para que possam promover o desenvolvimento da leitura.

Também esse momento apresenta semelhanças com a teoria da experiência de leitura por andaime, Wood, Bruner e Ross (1976 apud TAVARES, 2007), e o letramento literário, de Cosson (2006). O primeiro estudo apresenta a **pós-leitura**, enquanto Cosson denomina essa etapa de **introdução**. Contudo, as três perspectivas exibem objetivos próximos para seu desenvolvimento: a análise da compreensão do texto, as interpretações, a verificação das previsões formuladas no primeiro momento/etapa/processo, inferências.

Salientamos que a introdução dessas duas teorias fez-se necessária para o diálogo com aquela principal, a fim de demonstrar a inquietação quanto ao desenvolvimento das práticas de leitura e a propositura de estudos com a intenção de melhoramento da compreensão e interpretação textual. Contudo, não é intenção desta pesquisa se debruçar sobre ambas, exaurindo-as aqui.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi concebida a partir de um projeto de intervenção literária em sala de aula, e também da interpretação daquilo que ocorre no ambiente escolar, conforme resolução do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Assim, as aulas de Língua Portuguesa, e conseqüentemente de Literatura, são ministradas pelo professor que, além de atuar como sujeito no processo, é em verdade o próprio realizador dos estudos, exercendo concomitantemente o papel de docente e de cientista, ao qual denominamos “professor-pesquisador”.

O Profletras possibilita a associação entre a teoria e a prática dos estudos acadêmicos da Língua Portuguesa, uma vez que as atividades propostas pelo professor-pesquisador são teorizadas e posteriormente verificadas por ele mesmo. Isso permite que a análise seja feita por um sujeito que atua em sala de aula, tendo ele maior compreensão do processo, estando apto a reconhecer certos aspectos ou fenômenos apresentados durante a pesquisa, além de permitir-lhe melhor descrição do desenvolvimento da proposta, uma vez que não é mero observador do objeto, mas, como já dissemos, sujeito-pesquisador.

Assim, optamos por realizar um estudo acerca da crônica como gênero literário contemporâneo presente no ambiente escolar, por entendermos que a literatura apresenta diversas possibilidades de reflexão e análise da realidade do ensino da Língua Portuguesa na escola, principalmente, daquelas que compõem a rede pública. Buscamos a crônica com o objetivo de fazer uma intervenção concretizada em sala de aula, numa turma do 9º ano, intencionando selecionarmos um gênero condizente com os sujeitos-participantes, neste caso os alunos do sujeito-pesquisador. Porém, nossa escolha não se deu de forma arbitrária, mas como já apontamos na seção 2.2.1, **A crônica e o ensino da língua portuguesa**, pelas características do gênero, que nos permite provocar a criticidade do aluno, que vê sua realidade inserida no contexto, sendo surpreendido com a possibilidade de ampliação de sentido de simples fatos pontuais, mas que através da narração se tornam reflexivos e atraentes.

Constantemente os alunos reclamam do uso dos textos literários em sala de aula, justificado pela impossibilidade do término das leituras durante a aula, demandando mais uma “tarefa para casa”, ou ainda, pela ausência da obra literária na escola em número suficiente para todos. Então, outro aspecto que queríamos

ênfatisar para o uso das crônicas era a concisão textual, que apresenta ao aluno/leitor a possibilidade de leitura rápida (mas não por isso considerada irrelevante). Essa brevidade do texto atrai o leitor iniciante, ainda mais o adolescente contemporâneo, que vive a realidade de um mundo tecnológico ágil, em que a dinâmica das coisas exige rapidez. Todavia, não é apenas a celeridade da leitura que nos faz recorrer às crônicas, mas também as possibilidades de disponibilização do texto completo a todos os alunos e o fácil alcance às obras, por meio da oferta por ambientes digitais, na maioria das vezes sem custo.

Retomando a abordagem sobre os estudos literários, salientamos que, embora eles se apresentem como possibilidade de conteúdo didático, atualmente temos que considerar que, face à precarização da educação pública e à valorização do programa educacional que tem como prioridade a educação tecnicista, a disciplina de Literatura tem perdido o pouco de espaço que antes ocupava. Pois, conforme Zilberman (2009, p.18), se antes a língua fazia uso da literatura sob o argumento de educar para ler, “nas últimas décadas [...] foi abandonada a própria literatura, desfeita na definição imprecisa de texto”.

É bem verdade que a literatura que ocupava espaço na escola era o romance, restando à crônica a caracterização de literatura periférica, desprezada. Questionando-se inclusive seu *status* de literatura, por ter sido originada nos jornais.

Contudo, é essa literatura que nos interessa, por sua possibilidade maior de interação entre os interlocutores e pela aproximação com o contexto vivido pelo aluno, ante à contemporaneidade. Com ela objetivamos aproximar o aluno de sua realidade, conferindo-lhe espaço e tempo, através da introdução na sala de aula e de suas abordagens, a partir do enfoque do gênero textual crônica.

Conforme citado na seção anterior, a abordagem desta pesquisa adota a proposta das estratégias de leitura elencadas por Isabel Solé (1998), com o intuito de provocar a criticidade do aluno e sua conscientização, permitindo que este interfira no processo delineado pelo professor-pesquisador, o qual apresenta a proposta didática com a intenção do envolvimento de todos os sujeitos, não sendo ele um mero expectador ou analisador, mas atuando também como sujeito participante.

Outra pretensão é a de provocar a interação entre o professor e os alunos, e levá-los à reflexão e ao entendimento das práticas educativas como um processo no qual ambos são sujeitos, para isso também contribuiu a adoção das estratégias de leitura de Solé (1998), a fim de pensar sobre as metodologias constantes da sala de

aula e para que ocorresse a construção do conhecimento através da leitura dos textos literários, evidenciando a necessidade de (re)tomada dos momentos de leitura de mundo para a compreensão.

Essa adoção de procedimento se justifica pelo fato de que a criticidade frente ao texto explicita o entendimento da leitura, porém algumas práticas e concepções não permitem que os alunos ocupem lugar nas aulas, ou melhor, até permite a ocupação de lugares, porém reduzindo-os a espectadores ou sujeitos-pacientes, que estão em sala de aula apenas para que o conhecimento lhes seja repassado/transmitido, desconsiderando suas experiências e hierarquizando a relação professor-aluno. Isso tem incidido na atitude dos alunos, que optam em esquivar-se ou simplesmente aceitar aquilo que lhes é imposto. Entretanto, nossa experiência no ambiente escolar nos permite reconhecer que há um esforço por parte da maioria dos professores em conceber maior liberdade aos alunos no que se refere à participação deles nas aulas, não apenas exigindo respostas e impondo exercícios, mas motivando-os a participar de debates e realizar atividades nas quais sejam promotores e idealizadores.

A ocupação do lugar de sujeito ativo provoca no aluno a intenção de participar do processo de aprendizagem de forma voluntária e prazerosa, retirando a necessidade de imposição, a qual a escola parece carregar. Essa intenção fora aplicada na escolha das crônicas, pois, ainda que o professor, previamente, tenha realizado uma pré-seleção, optando pelos critérios de produções de contemporaneidade quanto ao tempo (pós-guerra) e às abordagens, foi proposto que os alunos elessem algumas daquelas que deveriam ser abordadas e que manifestassem sua motivação. Sobre isso trataremos melhor posteriormente, a seguir versaremos sobre as condições nas quais foram aplicadas as atividades da pesquisa.

3.1 Contexto escolar

As atividades foram desenvolvidas numa escola pertencente à rede estadual de ensino, situada na periferia da cidade de Maceió, com capacidade para aproximadamente 700 alunos por turno e funcionando em três períodos.

A estrutura física não é extremamente precária, em razão de ser um prédio relativamente novo (15 anos) se considerarmos a estrutura das escolas públicas do Estado, mas desfavorece o ensino. Assim, como outras disciplinas, as aulas de Língua

Portuguesa são comprometidas, já que as salas não dispõem de climatização, muitas não dispõem nem mesmo de ventiladores e lâmpadas, resultado da depredação e vandalismo.

A acústica das salas de aula não coopera com o bom desempenho das atividades de ensino, às vezes, não é possível ter nem as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento das práticas de leitura compartilhada ou coletivas e para as atividades de produção textual, prejudicando a atenção dos alunos e exigindo que o professor tenha que bradar para ser ouvido, principalmente em dias de chuva.

A escola disponibiliza a todos os livros didáticos da maioria das disciplinas: Matemática, Geografia, História, Ciências, Inglês e Língua Portuguesa. Porém, apenas o de Língua Inglesa é consumível, ou seja, pertence ao aluno, não há a necessidade de devolução para reaproveitamento no ano seguinte. E o livro adotado para a disciplina de Língua Portuguesa: **Projeto Teláris**, da editora Ática (2012).

Embora haja biblioteca na escola, não existe espaço apropriado disponível para a leitura no ambiente escolar, apenas faz-se a disponibilização do livro, com o prazo máximo de 15 dias para a devolução. Ainda, a locação só é possível em virtude de uma professora estar em readaptação de função mediante indicação médica. Todavia, nos dias de sua ausência para tratamento médico, a biblioteca fica indisponível, por não ter alguém que a substitua. Outro aspecto concernente ao acervo é que, embora ela tenha diversidade de obras literárias, o número reduzido de exemplares disponíveis de uma mesma obra, não possibilita que o professor realize atividades de leitura a partir do uso de um mesmo título, dificultando o acompanhamento uniforme pelos alunos.

Há a intenção da realização de uma reforma, todavia, sem a sinalização de certeza. Assim como o quadro evidenciado pela maioria das escolas, a problemática da estrutura da escola é um dos motivos para o desestímulo dos alunos e para a rejeição ao ambiente escolar. Como a escola não se mostra receptiva e atraente, recai ainda mais sobre o professor a responsabilidade de incentivá-los a participar, evitando também a evasão escolar.

3.2 Perfil dos alunos (sujeitos-participantes)

Os sujeitos-participantes da pesquisa foram alunos do 9º ano, estudantes do turno matutino, com idade entre 14 e 19 anos, em sua maioria repetentes, reprovados em séries anteriores, e por isso 95% fora da faixa escolar, o que lhes provoca desânimo quanto à participação nas aulas.

Os alunos são da própria comunidade, filhos da classe trabalhadora, alguns beneficiários de programas sociais e, outros poucos, incluídos em projetos de inserção no mercado de trabalho, participantes de cursos profissionalizantes ou já desempenhando atividades remuneradas, como: **Primeiro Emprego e Jovem Aprendiz**¹². Porém, a maioria não tem atividade remunerada, sendo dependente dos responsáveis (pais, avós, tios).

A turma é caracterizada por apresentar no comportamento geral: desatenção, atrasos e desânimo quanto à participação na aula. As agressões verbais entre si também são rotineiras, às vezes, necessitando da intervenção dos professores para que cessem.

Também, a ociosidade a qual os alunos estão submetidos, no contraturno das aulas, evidencia o desinteresse pelas atividades escolares, pois, frequentemente realizam os exercícios ou trabalhos de disciplina diversa durante a aula anterior à entrega, dada sua imediata necessidade. Os alunos reconhecem que deixam “para a última hora” e que não há justificativa para a procrastinação da realização dos trabalhos, contudo, não apresentam motivação para o desempenho das atividades em tempo hábil.

As aulas têm duração de 60 minutos cada e ocorrem semanalmente em três dias distintos: às segundas-feiras (1ª e 2ª aulas), quartas-feiras (3ª aulas) e às sextas-feiras (1ª e 2ª aulas), iniciadas às 7h e com intervalo de 20 minutos, portanto, finalizando a última aula às 12:20, diariamente. Em razão dos atrasos, há uma tolerância de 15 minutos para entrada na aula inicial, fechando-se os portões, e voltando a abri-los às 8h. Contudo, em média, entre 1/3 e 1/4 atrasam diariamente, interferindo no andamento da primeira aula, uma vez que o professor tende a repetir o que dissera, a fim de que todos possam acompanhar o que está sendo lecionado.

¹² Programas de inclusão no mercado de trabalho voltados para jovens com idade entre 14 e 24 anos, matriculados nas redes de ensino (mínimo 9º ano do Ensino Fundamental), que apresentem situação social vulnerável e que não tenham registro empregatício anterior. Os programas oferecem cursos de qualificação profissional, contratação por empresa participante com remuneração de um salário mínimo vigente e carga horária de 6h/dia.

3.3 Plano de atividades

Feitas a contextualização da escola e caracterização da turma, partimos para o plano de atividades, visto que o projeto tinha a proposta inicial de realização da leitura, discussão, reflexão e dramatização da literatura contemporânea em sala de aula, mais precisamente, leituras do gênero crônica, a fim de que as atividades pudessem ser propostas para outras aulas de literatura, sendo relevante a concepção do aluno enquanto sujeito participante e sua intervenção a partir da compreensão das leituras e mediação do professor.

As atividades propostas neste estudo foram feitas sob a perspectiva de aulas entre 50 e 60 minutos, arrazoando a realização de atividades que demandem até duas aulas consecutivas. Todavia, conforme dito inicialmente, as estratégias não devem ser seguidas como receitas de bolo ou técnicas estáticas, mas tendem a ser contextualizadas e alteradas de forma que atendam às finalidades vislumbradas.

Sugerimos que a disposição das cadeiras na sala de aula obedeça a formatação de semicírculo, com cadeiras voltadas para a lousa, para que facilite a visualização dos conteúdos dispostos na lousa/quadro de giz e, como também, a fim de que todos se percebam enquanto sujeitos do processo, embora o professor aja como mediador entre o aluno e o texto.

Com o intuito de tornarmos essa proposta mais didática, já que nossa intenção é promover a reflexão e a consequente mudança de algumas práticas constantes nas aulas de Língua de Portuguesa, principalmente as que se ocupam com os estudos literários e com as atividades de leitura e compreensão, atribuímos um título a cada plano de aula que segue.

3.3.1 Proposta inicial

Nesta seção apresentaremos a sugestão inicial de nossa pesquisa, conforme antecipado pelo título. Porém, deve-se considerar que estes dados serão analisados detalhadamente na seção 4 em comparação com o seu desenvolvimento e com a reformulação de algumas atividades, quando foi necessária.

A fim de atrair a atenção dos alunos, cada plano de aula foi denominado de forma a buscar relacionar o título à intenção e ao momento do desenvolvimento das

atividades, intencionando a interação entre os sujeitos e atraindo sua atenção. Esse caráter informal (do qual falamos anteriormente na seção 2.2 que trata do gênero crônica) foi estendido para a designação dos planos de aula com a intenção de mexer com a curiosidade do aluno, por acreditarmos que ao ouvir o **título da aula** ele se interessaria pelo conteúdo, com o interesse de verificar a relação de sentidos.

O primeiro plano de aula é denominado “Mergulhando no oceano das crônicas”, isso porque compreendemos que as crônicas, apesar da estrutura leve e simples, apresentam vasta possibilidade de sentidos e de reflexo da realidade, assemelhando-se aos oceanos. Embora com a aparência de superficialidade, tratando do cotidiano, nos permite o aprofundamento ao verificarmos as relações sociais e os aspectos sócio-históricos. Também, ao convidar o aluno a “mergulhar” nas possibilidades da crônica, reconhecemos o seu desconhecimento, dizemos que ele está situado na superfície, assim, o acompanharemos na imersão da crônica, apresentando a ele as características e historicidade desse gênero literário.

O plano de aula seguinte, denominado “Minha leitura”, tem a intenção de levar o aluno à reflexão sobre suas práticas de leitura a partir da conversa sobre o gênero e os hábitos de contato com o texto.

“Que história é essa?”, título do 3º plano de aula, faz alusão à inserção da disciplina de História, juntamente com os conceitos inerentes a ela. A aula ministrada pelo professor dessa disciplina na escola desta pesquisa, fez uma abordagem sobre relações e conflitos sociais, ideologia, história, conduzindo o aluno para a reflexão sobre a própria realidade, sobre os “já ditos” e o conhecimento prévio do aluno, além de permitir que o aluno perceba a interdisciplinaridade do projeto, retirando a ideia de que os conteúdos são presos às matérias escolares e “deslocando a concepção desses estudos da perspectiva que trata a representação literária como algo afastado da realidade das outras disciplinas”(MAGALHÃES, 2002, p.131). Dessa forma as aulas possibilitam o diálogo entre as áreas do conhecimento.

As aulas do 4º plano, “Durante a leitura”, apontam para a leitura do texto, as observações de seus sentidos e a interpretação daquilo que o narrador da crônica revela a partir da sua narrativa, ou aliado ao que os alunos compreendem que ele disse. Neste momento, os alunos foram conduzidos à reflexão, não efetuando a mera interpretação do texto, mas observando também a finalidade do texto e a representação de sua realidade, tendo em vista a sua contextualização e vendo-se

enquanto sujeito. Ainda, a produção textual coletiva é iniciada, promovendo a interação entre os sujeitos e a percepção das relações sociais.

Embora a produção textual tenha sido iniciada nas aulas anteriores, neste 5º plano de aulas, “Nós autores...”, os alunos passam a refletir sobre as produções, sendo direcionados pelo professor (quando necessário) a notarem a necessidade de correção ou ajustamento ao gênero. Percebendo também a aproximação com a fala do autor, ou a negação, ainda que parcialmente.

O 6º plano de aulas, “Construção e divulgação”, pretende conduzir os alunos à divulgação do projeto, a fim de inserir a comunidade escolar no projeto. Essa construção é atribuída aos alunos enquanto sujeitos, embora haja a sugestão do professor-pesquisador, eles promovem a concretização, criando “publicidades” e atuando a partir de releituras/transfiguração da crônica para outras formas de linguagem, ou outros gêneros (teatro, pintura, escultura, jogral etc.).

Em “Minha realidade crônica”, 7º plano de aulas, aqui novamente evidenciou-se a interdisciplinaridade, que ocorre ao longo de toda a pesquisa, mas que nesse momento é observada com maior atenção, desta vez a fim de que os alunos reflitam e apresentem seu envolvimento com a sua realidade demonstrada pela crônica. Os professores de História, Geografia e Artes tiveram um breve momento com os alunos, levando-os à reflexão sobre a visão de mundo, coisificação x humanização, produzindo um texto, desta vez individual, com o tema apontado pelo professor-pesquisador.

A culminância do projeto é prevista no 8º plano de aulas, intitulado “Semana Literária”, buscando um momento específico para a literatura, tal qual aponta um dos sentidos do título da pesquisa “Literatura com(tempo)”. Assim, os alunos expõem a finalização das atividades a partir daquilo que fora planejado ao longo do projeto, principalmente no 6º plano de aula.

A seguir, detalharemos cada plano de aulas, expondo os objetivos e atividades que seriam desenvolvidas ao longo destas 16 aulas. Enfatizamos que para cada plano fora atribuído o tempo de 120 minutos, mas que isso se deu em razão das aulas de Língua ocorrerem em 3 dias/semana, sendo dois dias com duas aulas consecutivas (60 minutos cada) e um com apenas uma. Porém, sendo possível a realização de duas aulas/dia justificada essa “excedente” pela cessão por parte dos professores que aceitaram a inserção no projeto.

3.3.1.1 1º Plano de Aulas

Mergulhando no oceano das crônicas

Tempo estimado: 2 aulas – 120 minutos

Objetivo geral: estimular nos alunos o desenvolvimento da criticidade a partir da literatura, refletidas no “momento antes da leitura”.

Objetivos específicos

- Apresentar o gênero Crônica aos alunos;
- Estimulá-los às leituras literárias;
- Iniciar a percepção como sujeitos-participantes do processo.

Proposta de aplicação

Por ser parte integrante de uma pesquisa acadêmica, ao iniciar a aula o professor-pesquisador explicou sobre a pesquisa, esclarecendo para os alunos que eles seriam sujeitos integrantes e atuantes nas atividades propostas, reforçando que eles atuariam como voluntários, tendo a liberdade de permanência ou não nas atividades desenvolvidas. Isso permitiu que eles entendessem o propósito das assinaturas solicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A) e no Termo de Assentimento (ANEXO B), de seus responsáveis e suas, respectivamente.

Estas aulas iniciais foram direcionadas para que o professor desenvolvesse atividades sob o pensamento do “momento antes da leitura”, abordado por Isabel Solé (1998). Tal qual afirma a autora, as estratégias não devem ser entendidas como mero procedimento prescritivo da ação, estático, mas como a formulação de atividades que visem o alcance de um determinado objetivo e que estejam contextualizadas à realidade do problema, devendo ser modificadas sempre quando necessário.

Neste momento as atividades deveriam possibilitar a ativação do conhecimento prévio dos alunos, permitindo-lhes o entendimento das características do gênero a

partir da comparação com outros textos, dos quais já reconhecessem as possibilidades e finalidades.

O professor apresentaria a historicidade do gênero, citando a carta de Caminha, “criação de um **cronista** no melhor sentido literário do termo” (SÁ, 1985, p. 5, grifo do autor) e abordaria o contexto de início da produção da crônica no Brasil, seguindo com a ênfase de suas mudanças no início do século XX com a influência de João do Rio, quando ela se apresentava como uma soma do jornalismo e a literatura.

Logo, o professor apresentaria duas abordagens diversas: uma do gênero pelo viés jornalístico, com a apresentação da crônica “O julgamento do Cabo Luiz Pedro e o crime que nunca terá um final”, do cronista jornalístico Ricardo Mota. Após, faria também a leitura do texto literário “Crônica da violência cotidiana”, de Dauro Veras, disponibilizada em sítio eletrônico.

O professor-pesquisador promoveria a discussão com os alunos sobre as diferentes abordagens, fazendo-os refletir sobre a possibilidade de representação da realidade trazida pela literatura, permitindo a percepção ou a aproximação da realidade dos alunos com o texto.

A partir dessas aulas os alunos seriam apresentados ao gênero Crônica sem que houvesse a justificção ou o pretexto da reflexão meramente linguística. O aluno/leitor iria perceber (ainda de forma principiante) questões sócio-históricas e as relações apresentadas pelo texto através dos conflitos sociais.

Ao final da aula, o professor pediria que cada aluno pesquisasse, selecionasse e trouxesse para a sala de aula uma crônica literária, esclarecendo que eles teriam liberdade para a escolha.

A participação do aluno no processo e o reconhecimento de suas escolhas como possibilidade devem ser mostrados, contudo, o professor necessitaria dispor como critério essencial de seleção a adequação ao gênero literário estudado. Ainda que o pouco contato com a estrutura do gênero os permitisse confundir com o conto, por suas semelhanças, essa necessidade de apresentação de uma obra literária do gênero provocaria reflexão sobre a estrutura.

Diria que as escolhas poderiam ser utilizadas em outras aulas após as leituras que seriam compartilhadas entre a turma e que eles escolheriam aquelas que mais lhes agradassem e que estivessem adequadas ao gênero Crônica Literária.

3.3.1.2 2º Plano de Aulas

Minha leitura

Tempo estimado: 2 aulas – 120 minutos

Objetivo geral: pensar sobre as práticas leitoras dos alunos, juntamente com eles.

Objetivos específicos

- Promover a ação dos alunos enquanto sujeitos-participantes do processo;
- Estimulá-los às leituras literárias;
- Motivar o amadurecimento crítico do leitor.

Proposta de aplicação

Conforme solicitação do professor na aula anterior, os alunos apresentariam as crônicas literárias escolhidas por eles, e dispostos num semicírculo, realizariam a leitura em voz alta, seguindo com a exposição da motivação de suas escolhas.

O professor também precisaria mencionar seu texto escolhido, inclusive, deveria ser ele quem primeiramente faria a leitura e relataria para a turma a razão de sua opção, motivando os alunos. Deveria ainda, mediar a reflexão sobre os hábitos de leitura deles, questionando-os sobre os meios de acesso às leituras, os critérios de suas preferências, os temas tratados, as abordagens feitas pelo autor, assim como, pediria que elessem um tema central a ser abordado.

Após a apresentação de especificidades do gênero, o professor distribuiria a crônica literária “Primeiras leituras” (ANEXO E), de Paulo Mendes de Campos, conduzindo os alunos à percepção das características do gênero no texto e permitindo com que eles dispusessem suas impressões. Logo após, faria a leitura dando prosseguimento à interação com a turma e instigando-os na reflexão sobre suas práticas de leitura, enfatizando as leituras literárias.

Haveria a necessidade de que estivessem esclarecidos para os alunos os propósitos do gênero e que eles fossem motivados a anotarem suas percepções sobre a intenção do autor e sobre as suas próprias intenções ao realizarem uma leitura. Eles

deveriam se perceber como participantes do ato da leitura e não como meros espectadores, pacientes.

Embora as sugestões fossem dadas pela turma, o professor-pesquisador poderia propor temas e, juntamente com os alunos, refletir sobre o assunto.

Segundo Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira Andrade (2004, p. 3):

Muitas crônicas apresentam uma característica bastante comum: deixam de ser um comentário expositivo ou argumentativo e tornam-se conversa aparentemente fiada, parecendo pôr de lado a seriedade dos problemas. Entretanto, entram de modo profundo no significado dos atos e sentimentos humanos e estabelecem uma crítica social.

Assim, haveria a necessidade de um “diálogo” entre os alunos e os textos, para que se percebessem inseridos e que pudessem refletir sobre a realidade representada, estabelecendo a crítica social.

3.3.1.3 3º Plano de Aulas

Que história é essa?

Tempo estimado: 2 aulas – 120 minutos

Objetivo geral: conduzir o aluno/leitor à compreensão das questões sócio-históricas.

Objetivos específicos

- Definir conceitos como: relações e conflitos sociais, ideologias;
- Destacar os conceitos a partir ilustrações com fatos históricos;
- Identificar aspectos da realidade do aluno nos textos.

Proposta de aplicação

A fim de tornar o desenvolvimento deste projeto uma atividade interdisciplinar, o professor-pesquisador poderia convidar a comunidade escolar a participar das atividades, sem limitá-las apenas à disciplina de Língua Portuguesa, ou à sala de aula, mas convencendo outros professores também.

As aulas propostas nesse momento seriam ministradas juntamente com o professor de História, o qual apresentaria conceitos correntes da disciplina, mas pouco

conhecidos pelos alunos: ideologia, conflitos históricos e sociais, relações sociais etc. Com a intenção de provocar nos alunos a percepção da representação de sua realidade nas crônicas literárias, o professor trataria de aspectos presentes nas relações sociais, estimulando a compreensão e a verificação dos sujeitos-participantes no **momento antes da leitura**.

O professor-pesquisador precisa conceber o indivíduo como ser social e apresenta para os alunos as relações (que nem sempre são percebidas) presentes no texto, o qual tem uma finalidade e foi constituído a partir da intencionalidade do gênero literário em destaque.

A leitura deveria ser compreendida como uma relação entre sujeitos, e não isolada do contexto. Ao perceber as ideologias e os conflitos existentes no texto o leitor passaria a perceber-se e a compreender a constituição de uma realidade representada na literatura.

Os aspectos históricos e sociais ampliariam a capacidade metacognitiva do leitor, constituindo um leitor ávido, maduro e atento para os detalhes textuais. A leitura ocorreria como instigação.

3.3.1.4 4º Plano de Aulas

Durante a leitura

Tempo estimado: 2 aulas – 120 minutos

Objetivo geral: analisar os aspectos textuais e sociais presentes no gênero literário crônica, formulando conclusões.

Objetivos específicos

- Verificar as antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;
- Identificar evidências do posicionamento do autor;
- Perceber a ocorrência de referências a outros textos/falas;
- Formular conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores.

Proposta de aplicação

Num primeiro momento o professor apresentaria a leitura da crônica de Rubem Braga, “Conversa de compra de passarinho” (ANEXO F), com a intenção de dialogar com os conceitos trazidos pela disciplina de História na aula anterior, gerando um debate sobre a obra e a compreensão dos alunos quanto à ideologia, conflitos sociais e os aspectos socio-históricos.

Seguindo com a leitura compartilhada parcial da obra contemporânea “Última crônica” (ANEXO G), de Fernando Sabino, a qual teria sua cópia distribuída¹³ de maneira também parcial e sem o título, para que os alunos sentissem motivados e tivessem a curiosidade instigada, a fim de eles próprios darem prosseguimento através de uma produção textual do gênero. Divididos em grupos, com aproximadamente cinco componentes, os alunos observariam as questões literárias e sociais, promovendo uma discussão entre si, com a intenção de concluir e dar seguimento ao texto, porém, atentariam para as relações sociais dispostas e as comparariam com a realidade na qual estão inseridos.

Sem muita exigência quanto às normas da gramática prescritiva, o professor-pesquisador os estimularia à produção coletiva, atentando apenas para as características do gênero e para o direcionamento iniciado no texto literário, permitindo que os alunos promovam as mudanças que considerarem necessárias ao texto. Os alunos atuariam como sujeitos ativos, enxergando-se como autores e refletindo sobre as possibilidades de leituras da crônica final.

3.3.1.5 5º Plano de Aulas

Nós autores...

Tempo estimado: 2 aulas – 120 minutos

Objetivo geral: avaliar a compreensão do gênero a partir da atividade proposta e instruir a possíveis adequações.

¹³ Toda distribuição de cópias dos textos deverá respeitar a Lei nº 9.610, de 19/02/98, que trata da propriedade intelectual.

Objetivos específicos

- Constatar o desenvolvimento crítico;
- Verificar a capacidade leitora e produtora de textos;
- Rever, sempre que necessário, as ações apresentadas.

Proposta de aplicação

Os textos produzidos seriam avaliados a partir daquilo que fosse sugerido, observando a estrutura correspondente ao gênero literário. O professor se apresentaria como mediador, sob sua observação seriam feitas às adequações ou aperfeiçoamentos necessários, tendo o cuidado de respeitar a autonomia dos sujeitos-participantes, não desprezando aquilo que for disposto.

As “correções” precisam ser instigadas por meio de reflexão, fazendo com que os alunos notem a necessidade de adequação ou reformulação, com isso demonstrando desenvolvimento da capacidade crítica.

Após a verificação dos textos e a finalização das produções, os grupos promoveriam a leitura compartilhada com a turma, objetivando a publicidade e conseguindo a principal finalidade das obras literárias, o alcance do leitor.

O professor apresentaria a crônica literária completa desta vez, debateria com os alunos suas impressões (confirmação, rejeição ou aproximação com as expectativas criadas), bem como o afastamento ou não entre a obra inicial e aquela por eles produzidas, analisando também os aspectos constitutivos daquele gênero e a releitura produzida pelos alunos da crônica de Fernando Sabino e os seus.

Pensando nos efeitos da leitura dos textos, Fiorindo (2012, p. 29) aponta: De acordo com Kleiman (1999), a leitura é interação entre autor-texto-leitor, em uma perspectiva cognitiva, que possibilita a materialização de significados e intenções dos integrantes do processo de ler.

3.3.1.6 6º Plano de Aulas

Construção e divulgação

Tempo estimado: 2 aulas – 120 minutos

Objetivo geral: compreender a importância dos estudos literários na formação do leitor crítico.

Objetivos específicos

- Construir o hábito de ler;
- Compartilhar as histórias lidas e suas impressões sobre elas;
- Envolver outros sujeitos na atividade leitora.

Proposta de aplicação

O professor estimularia a turma na formulação de material que seria disposto no interior da escola (cartazes, panfletos, folders etc.) com a intenção de atrair e movimentar a comunidade escolar para o envolvimento com o projeto.

Crônicas seriam transcritas em cartazes e espalhadas em áreas externa e interna da escola, provocando a curiosidade e permitiriam sua leitura por alunos de outras turmas e turnos.

Os alunos também preparariam a dramatização de duas crônicas escolhidas por eles e as apresentariam em dois dias da **Semana Literária**, evento a ser realizado durante os vinte minutos dos intervalos diários das aulas.

Seria proposto que apresentassem também leituras de crônicas literárias e ilustrações criadas por eles, baseadas nas leituras feitas, constituídas em releituras das obras e que seriam publicadas nas redes sociais durante toda a semana.

Os alunos também poderiam sugerir outros tipos de abordagens das crônicas, efetivando-se como sujeitos-participantes do projeto.

3.3.1.7 7º Plano de Aulas

A minha realidade crônica

Tempo estimado: 2 aulas – 120 minutos

Objetivo geral: produção individual de texto do gênero.

Objetivos específicos

- Refletir sobre a realidade vivida e a realidade representada;
- Atuar e reconhecer-se no papel de sujeito atuante.

Proposta de aplicação

Também nesta aula os professores de outras disciplinas (História, Geografia, Artes) apresentariam as perspectivas dessas disciplinas quanto ao homem, como sujeito de sua realidade, introduzindo aspectos relevantes de suas disciplinas para a reflexão e percepção dos alunos. A partir de outros olhares, eles perceberiam as diferentes possibilidades de enfoque dos fatos e da visão de mundo.

As ideologias, as diversidades (culturais, étnicas, de gênero), as inter-relações, humanização X coisificação e os conflitos sociais seriam abordados por meio do diálogo com os alunos, objetivando esclarecê-los e forneceriam a eles ferramentas para o desenvolvimento crítico, permitindo que eles não apenas reconhecessem essas questões nos textos, mas que pudessem abordá-los e posicionar-se frente a realidade na qual estão inseridos.

Os alunos seriam motivados a produzir uma crônica na qual o tema tratado seria “a realidade do jovem urbano”. Eles teriam a possibilidade de criar textos literários que, embora sigam os parâmetros do gênero, lhes dessem liberdade de expressão e artística para que desenvolvessem histórias sem compromisso com a realidade, ainda que verossímeis.

Na condução dessa atividade, os professores possibilitariam que a expressão do aluno como sujeito nesse processo fosse evidenciada, e que ele se reconhecesse como autor, tendo voz.

O aluno participante faria uso das palavras, sem ter a preocupação da avaliação, mas por perceber a oportunidade de ser ouvido e de publicitar seus pensamentos, por meio de representação, podendo apresentar sua realidade, ou ainda, fugir dela através da literatura.

Os textos seriam publicados na escola durante toda a Semana Literária e compartilhados nas redes sociais, caso os autores desejassem.

3.3.1.8 8º Plano de Aulas

Semana Literária

Tempo estimado: 2 aulas/dia – 120 minutos

Objetivo geral: apresentar à comunidade escolar a importância dos textos literários e suas possibilidades de interdisciplinaridade.

Objetivos específicos

- Expor as atividades produzidas, permitindo a interlocução entre o cronista, a crônica e o leitor;
- Promover a ampliação do espaço da literatura na escola;
- Relacionar textos e conteúdos disciplinares da escola;
- Diminuir o distanciamento entre o aluno/leitor e os textos.

Proposta de aplicação

As práticas desenvolvidas durante as duas semanas anteriores culminariam na Semana Literária, que foi a promoção de atividades cujos objetivos eram a divulgação do projeto e a inserção da comunidade escolar.

Embora o ponto alto das apresentações fosse nos intervalos das aulas, que se realizariam todos os dias, ocorrendo as exposições e apresentações no pátio da escola, mas nas duas aulas iniciais diárias a turma exibiria em sala de aula para pais

e alunos ações como: historicização do gênero crônica, leituras públicas, amostra de figuras criadas por eles (baseadas nas crônicas) e releituras a partir de encenação teatral.

No último dia, ocorreria uma mesa-redonda com cronistas alagoanos, propiciando a interação entre alunos, professores e escritores, permitindo a troca de experiência e estimulando-os na continuação das práticas leitoras, não apenas das crônicas, mas também de outros gêneros literários.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Tendo apresentado a proposta inicial das atividades, faremos a análise dos dados verificando o que fora evidenciado na realização da intervenção em sala de aula. Primeiramente, esclarecendo que apesar de nosso foco se ater no ensino da Língua Portuguesa, mais precisamente das abordagens do texto literário com o propósito de desenvolvimento da compreensão textual e da criticidade do aluno, ousamos ao inserir em nossa pesquisa o chamamento de outras matérias escolares – mais precisamente: Artes, História e Geografia – e a relacioná-las com a crônica literária.

O envolvimento dessas disciplinas na intervenção pretendida requereu o ajuste entre os objetivos, para que possibilitassem a condução das ações e que elas ocorressem de forma harmônica e *pari passu*.

Posto que o projeto fora concebido para o ensino do texto literário, observamos o realce da Língua Portuguesa como disciplina orientadora, tendo em vista os pressupostos aplicados. Contudo, a incorporação de conceitos do campo da História e da Geografia permitiram que os alunos alcançassem maior compreensão da leitura ativa e de sua relação enquanto sujeitos com a realidade na qual estão inseridos. O professor-pesquisador expôs para os demais professores a importância e a possibilidade do diálogo entre as disciplinas, evidenciando a intenção do desenvolvimento do senso crítico dos alunos e a utilização do texto literário como “ponte” para a construção de sentidos. Entretanto, os aspectos presentes nas demais disciplinas participantes contribuiriam com a interação, conseqüentemente com a formação de sentidos e com a leitura de mundo dos sujeitos.

A aproximação entre as obras literárias e a Arte é manifesto, haja vista considerarmos que a Literatura está inserida como parte das áreas que compõem o campo das artes. Ambas desempenham as funções de provocar os sentidos e de interagir com o humano. Constantemente presenciamos no ambiente escolar pensamentos que não consideram a importância dos movimentos artísticos para a humanização do sujeito, reduzindo-os ao único papel de entretenimento, contudo, nos compete aqui trazer a fala de Fischer (1987, p. 20) que tão bem se coaduna com a finalidade desta pesquisa, dizendo que “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”. Segue o autor considerando que “a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”, todavia, ela não tem

ação singular, mas é ampla, e mesmo quando diverte ou distrai não o faz de forma ingênua, contudo permite que o sujeito vivencie experiências, mesmo que pareça apenas um mero espectador na sessão de um filme, no teatro ou na leitura, a “magia”, dita por Fischer (1987, p. 20), o conduzirá, sentindo como se essa experiência seja sua, sendo levado à reflexão.

Feita essa ressalva sobre a inclusão de outras disciplinas na proposta, partimos propriamente para a apreciação dos dados obtidos por meio da intervenção realizada, lembrando que nosso *corpus* não é formado de elementos estatísticos ou gráficos analíticos, mas, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, nossa análise é constituída pelas observações e descrições da participação dos sujeitos. A exposição das atividades sugeridas e verificação daquilo que ocorrera em sala de aula ocorreu a partir do que fora percebido e anotado pelo professor-pesquisador, sendo relatado aqui. Desenvolveremos nossa análise dos dados coletados considerando o método dialético que nos serviu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para fins didáticos faremos a análise considerando a ordem dos planos de aula, cronológica, facilitando a identificação das seções pela denominação semelhante, a fim de que o leitor desta dissertação compreenda a apreciação das atividades comparando a proposta inicial ao seu desenvolvimento.

4.1 Desenvolvimento do plano de aulas “Mergulhando no oceano das crônicas”

Ao iniciar a aula o professor-pesquisador tratou de explicar sobre a pesquisa, esclarecendo para os alunos que eles seriam parte integrante e atuante, reforçando que eles estariam como voluntários, tendo a liberdade de permanência ou não nas atividades desenvolvidas. Isso permitiu que eles entendessem o propósito das assinaturas solicitadas, de seus responsáveis e suas, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A) e no Termo de Assentimento (ANEXO B), respectivamente.

A aula seguiu-se com os questionamentos sobre o hábito de leitura dos alunos, os quais se posicionaram, a maioria afirmando que pouco lia, e dos que liam com frequência, alguns afirmaram que consideravam a leitura das redes sociais como “leitura diária”, outros poucos que apenas os romances literários eram interessantes, por explorarem boas histórias.

Quando foi apresentado o gênero Crônica como o gênero a ser trabalhado, todos afirmavam desconhecê-lo, ainda que uns admitissem “já ouvir falar”.

Assim, iniciamos a tomada das estratégias de compreensão abordadas por Isabel Solé (1998) para o momento “antes da leitura”¹⁴, para isso, foi proposto que a turma atentasse para a conceituação do gênero literário, para sua estrutura e finalidade, as ideias gerais.

Com a turma disposta em semicírculo, a fim de criar um ambiente no qual todos podem se ver, e o professor sair da posição tradicional de foco (algo “estranho” para eles pois a disposição tradicional de cadeiras enfileiradas não costuma ser alteradas durante as aulas), foi proposto um diálogo sobre o que pensariam ser as crônicas, com base no que houvera sido apresentado pelo professor-pesquisador, passando os alunos a expressar suas expectativas.

Sendo indagado sobre a razão de não escrever no quadro, o que para os alunos ainda soava como “não sendo aula”, coube ao professor-pesquisador enfatizar as várias possibilidades de realização de uma aula, sendo a escrita no quadro, juntamente com a apresentação de conteúdos teóricos, apenas uma delas.

Sobre a motivação para que lessem, o professor conseguiu atenção ao comparar o ato da leitura com a obtenção de “superpoderes”, ao enfatizar que a leitura nos conduz para outro mundo (teletransporte), faz com que vejamos toda a história através do narrador onisciente (visão além do alcance) e nos traz conhecimento (força mental).

Esse momento de analogia entre as possibilidades trazidas pela leitura e os poderes dos super-heróis (personagens presentes no imaginário das crianças e dos adolescentes) promoveu o “encanto”, mantendo-os atentos e produzindo suas participações e expressões ao longo da aula. De forma descontraída o professor atentou para a percepção do alcance da leitura, porém, por vezes havia a necessidade de retomada da concentração, pois os alunos demonstravam fascínio com a “oportunidade de terem superpoderes”.

Solé (1998, p. 91) afirma, ao tratar da motivação da leitura, que “as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas que a criança

¹⁴ Novamente enfatizamos que as estratégias não devem ser entendidas como mero procedimentos prescritivos da ação, estáticos, mas como a formulação de atividades que visam o alcance de um determinado objetivo e que estão contextualizadas à realidade do problema, devendo ser modificadas sempre quando necessário.

lê para se libertar, para sentir o prazer de ler”. Portanto, foi pretendido pelo professor-pesquisador provocar a motivação pela leitura, de forma que os alunos achassem interessante o ato de ler, sem que para isso fosse necessária a obrigatoriedade de uma atividade escolar. Sendo importante a compreensão dos alunos quanto ao ato de leitura como fomentação do conhecimento.

Ao apresentar duas crônicas, “Crônicas da violência cotidiana (2)” (ANEXO C), de Dauro Veras, e “O julgamento do Cabo Luiz Pedro e o crime que nunca terá um final” (ANEXO D), de Ricardo Mota, uma literária e outra jornalística, respectivamente, o professor-pesquisador pretendeu abordar os objetivos dos autores e dos leitores, explicitando as diversidades de finalidade. Ainda que exibindo a mesma temática, os textos apresentaram diferentes reações nos leitores, mesmo que reconhecessem a aproximação das situações vivenciadas no cotidiano, os alunos demonstraram preferência pela crônica literária, pela abordagem mais “suave”, que gera no leitor certo conforto.

Apesar de tratarem do mesmo tema, “a violência urbana”, os textos apresentam finalidades diversas. Enquanto a crônica jornalística relata um caso real e o jornalista argumenta com a intenção de apresentar ao leitor um ponto de vista, a crônica literária despe-se desse compromisso com a verdade, veste-se da “magia” que a arte proporciona, como defende Fischer (1987), e apenas relata. Ainda que os acontecimentos sejam verossímeis, o cronista literário é autor no sentido estrito da palavra, tendo a liberdade de criar e recriar, atraindo a atenção de seu público pela reflexão. Já o jornalista está “preso” à narração dos fatos, não devendo modificá-los para que o leitor não se frustre ao perceber a “infidelidade”.

Os alunos demonstraram certa curiosidade quanto às situações descritas no texto jornalístico, “quando os fatos ocorreram?”, “quem eram as pessoas tratadas na crônica?”, “o que aconteceu após o julgamento?”. Mas é a interação provocada pela linguagem utilizada na obra literária que cativa o leitor. Eles atentaram para o “tom de conversa” com o qual o escritor da obra literária se dirige ao leitor, e que parece amenizar os episódios mais violentos, como a passagem em que o taxista diz serem comuns os assaltos, tendo ele mesmo uma bala alojada no pescoço há cinco anos, momento em que eles até riam durante a leitura.

A reação dos alunos quando da leitura da fala da personagem da crônica literária (ANEXO C), o taxista, **“Isso é comum aqui. Eu mesmo tenho uma bala**

alojada no pescoço faz cinco anos”, evidencia a banalização da violência, pois o fato que deveria chocá-los, acaba por causar gargalhadas.

Quando questionados sobre a relação entre os risos e o fato, os alunos justificaram que “isso é comum”, repetindo parte da fala da personagem. Enfatizou-se então a representação da realidade feita pela literatura, em que o fato descrito chegou a ser tão verossímil que se confundiu com a realidade, ou melhor, representou a própria realidade.

Os alunos quiseram comentar sobre casos de assaltos sofridos por eles ou por alguém próximo (familiar, amigo, vizinho). Uma aluna revelou ter sido assaltada há dois dias, e que reconhecia o assaltante, mas que não buscava o celular por medo de represália, pois ele morava próximo de sua residência. Outros relataram conhecer algumas “**almas**”¹⁵, mas que não teriam envolvimento e que já viram muitos mortos. Eles passaram a falar que, apesar da crônica ser “uma história” revelou algo “de verdade”, demonstrando a percepção e a reflexão sobre a sua realidade.

Os relatos e experiências dos alunos foram importantes para a análise dos textos e à sua compreensão, sendo incitados a se manifestarem quanto ao tema e ao pensar no contexto social do qual fazem parte, conferindo as aproximações e os afastamentos entre sua realidade e aquela reproduzida na crônica literária.

A leitura da crônica jornalística provoca a constatação do fato e a verificação dos argumentos do cronista, ao tempo que a compreensão da crônica literária produz a reflexão sobre o texto e também a respeito da própria realidade do leitor.

Apresentados ao gênero, ainda de forma um pouco superficial, aos alunos foi solicitado que escolhessem um texto para a próxima aula e que essa escolha não fosse se concretizar apenas pelo primeiro que encontrassem ou numa busca rápida pela rede virtual, mas que a realizassem buscando realmente um texto que revelasse uma temática interessante para eles, que lhes trouxesse prazer, uma vez que haveria a necessidade de escolha entre os textos trazidos para o desenvolvimento de outras atividades.

Portanto, acreditamos ter sido despertada a **motivação** tratada por Solé (1998). Assim, as estratégias do momento antes da leitura trazem a reflexão sobre o processo

¹⁵ Abreviação de “alma sebosa” termo utilizado em referência aos transgressores da lei penal. Originado no jargão policial, foi publicizado a partir dos programas polêmicos que tratam de matérias relacionadas à violência.

anterior ao seu início, permitindo que os sujeitos compreendam sua participação e façam os ajustes, quando necessários.

O método dialético fundamentou nossa pesquisa. A concepção do aluno enquanto sujeito participante fica evidenciada nas práticas sugeridas, isso por entendermos que o processo de aprendizagem não deve ser impositivo. Ainda quando o professor se manifesta como mediador, não o faz em razão da sua superioridade, contudo face ao seu amadurecimento e a posição ocupada.

A consideração dos estudantes e o convite à participação deles nas atividades confirma a consciência do professor em “humanizá-los”, não por ser sua vontade, mas, é assim que o são. A coisificação é uma forma de alienação, a qual escola e universidade têm o dever de combater, entretanto, às vezes, são elas maiores meios de conservação dessa condição, quando as práticas da sala de aula impõem quietude ao aluno, sem que manifeste seus anseios ou que possa participar das elaborações de outra forma senão a passiva, sendo mero repetidor das práticas.

Além da **motivação** já apresentada, as estratégias do momento antes da leitura propõem a ativação do conhecimento prévio dos sujeitos e a formulação de expectativas, as quais buscamos alcançar a partir do desenvolvimento das atividades realizadas nesse primeiro momento. Bem verdade, que os alunos não expuseram seus pensamentos sobre o gênero Crônica de forma clara neste primeiro momento, mas a criação de suas perspectivas fica evidente quando mostraram a partir das discussões em sala a manifestação de sua ansiedade sobre as leituras.

4.2 Desenvolvimento do plano de aulas “Minha leitura”

Ainda intencionando a motivação e a participação dos alunos no envolvimento com a leitura literária, o professor-pesquisador iniciou com a leitura de uma crônica “Primeiras leituras” (ANEXO E), de Paulo Mendes de Campos, apresentando para os alunos as razões de sua opção, fazendo com que eles o percebessem como sujeito e não como mero observador ou apenas aplicador das atividades.

A leitura em voz alta e compartilhada da crônica de Paulo Mendes de Campos, antecedida de um debate sobre as expectativas do texto, o qual prosseguiu após a leitura da obra, permitiu que os participantes da pesquisa formassem antecipações sobre o texto, confirmando-as ou negando-as após a leitura. O texto permitiu que fossem reconhecidas referências a outros textos, ainda que inicialmente

desconhecidas. O acréscimo de informações e o reconhecimento de palavras relacionadas ao tema conduziam o leitor à construção da compreensão, além de permitir o reconhecimento do ponto de vista literário, desenvolvendo o senso crítico do leitor, que se posiciona e se reconhece representado pelo texto.

A interação entre os sujeitos da pesquisa (alunos e professor), sujeito-participante e sujeito-pesquisador, permitiu que os alunos dissociassem as atividades desenvolvidas neste projeto das práticas tradicionais constituídas no espaço escolar. Ao perceberem que suas escolhas eram relevantes, eles compreenderam que a escola não atua exclusivamente como ambiente reprodutor de conteúdos, mas também como lugar de reflexão, no qual eles devem atuar e não mais se sujeitarem à condição de espectadores.

As leituras e as discussões sobre os textos literários levados pelos alunos permitiram que os sujeitos-participantes pensassem a respeito das intenções presentes na relação autor-leitor-texto. Por não serem adequados ao gênero indicado, alguns aos textos escolhidos pelos alunos apresentaram-se equivocados, o que conduziu a abordagem do professor-pesquisador para a estrutura do gênero, conteúdo e representação literária.



Figura 1 – Apresentação do gênero Crônica Literária¹⁶
Fonte: Aluno, 2015.

¹⁶ A publicação das imagens, mesmo realizadas em ambiente público, respeita o art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990: O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Foi necessária a exposição do conteúdo na lousa, para que os alunos pudessem visualizar as descrições da estrutura da crônica literária e acompanhar. Embora tenha parecido que compreenderam num primeiro momento de exposição do conteúdo durante as aulas anteriores, o professor-pesquisador percebeu a necessidade de abordagem tradicional, permitindo que os estudantes reescrevessem em seus cadernos, pois eles estavam condicionados à essa prática. Isso gerou uma breve discussão sobre as possibilidades de compreensão. Contudo, o professor-pesquisador refletiu sobre as práticas escolares e percebeu que sua vontade de mudança não deveria se dar de forma imediata, já que esse rompimento com o tradicional ocasionaria por afastar parte dos alunos do entendimento do gênero, afetando o desenvolvimento das atividades educacionais propostas podendo até comprometer a pesquisa.

Seguiu-se com a retomada sobre os critérios subjetivos de escolhas dos textos, fazendo perceber que, assim como o leitor busca o atendimento de suas necessidades, o autor pretende o alcance de intencionalidades, as quais sendo coincidentes conduzem ambos a relacionar-se através do texto e criar uma interação entre autor, texto e leitor, “que possibilita a materialização de significados e intenções dos integrantes do processo de ler” (KLEIMAN, 1999 apud FIORINDO, 2012, p. 29).

Enquanto leitores, as expectativas no momento anterior à leitura são bastantes relevantes para a compreensão do texto. Fazer antecipações quanto ao tema, ativando o conhecimento prévio e criando perguntas que devem ser respondidas ao longo da leitura, também contribuem para a formação e desenvolvimento de leitores críticos, constituindo o que Isabel Solé (1998, p. 114) denomina de “leitor ativo, alguém que sabe por que lê e que assume a responsabilidade ante a leitura”.

Os alunos relataram facilidade nas buscas pelos textos, porém, alguns argumentaram não encontrar livros impressos, mas apenas digitais (em meio eletrônico), o que dificultou um pouco para eles, por não terem acesso à internet em casa, ou meios para impressão. Porém, o acesso às crônicas foi realizado, àqueles que não tiveram a possibilidade de apresentar suas sugestões contribuíram com a análise e escolha dos textos a serem trabalhados nas demais aulas.

Esse segundo instante ainda refere-se ao momento anterior à leitura propriamente dita, embora tenhamos desenvolvido e incentivado os alunos a lerem, essas atividades de leituras consistiam na promoção da compreensão dos alunos, tanto para que tomassem ciência da estrutura das crônicas, passando a entender a

sua constituição, como para avaliar seu entendimento, à medida que tiveram que buscar textos que atendessem aos critérios preestabelecidos, necessitando ajustar quando suas escolhas divergiam do gênero solicitado. Contudo, a rejeição ou aceitação dos textos trazidos à aula eram justificados, a fim de que compreendessem o processo de seleção.

Após análise, percebemos que aqueles leitores que criam expectativas a respeito do texto mostram-se motivados a seguir desenvolvendo a leitura, bem como inverso, aqueles que estão motivados formulam expectativas. Dessa forma, podemos estabelecer que há uma relação de coexistência entre a motivação e as expectativas dos alunos, nem sempre de causa-consequência, mas de interdependência.

O momento antes da leitura há de ser pensado e desenvolvido com a finalidade de preparação para a recepção do texto, a fim de que os leitores sejam provocados a pensá-lo antes mesmo de lê-lo, ativando seu conhecimento prévio.

4.3 Desenvolvimento do plano de aulas “Que história é essa?”

As relações sociais, as ideologias, os conflitos socio-históricos são conceitos que estão inseridos no rol de conteúdos da disciplina de História, embora, geralmente abordados no Nível Médio, foi solicitado que o professor da referida matéria escolar versasse sobre essas concepções, com o intento de que os alunos compreendessem. Evidentemente, eles não entenderiam sem que o professor fizesse analogias, por comporem um conhecimento ainda distante daquilo que percebiam na sua leitura de mundo.

Também, não era nossa pretensão a pronta interpretação desses conceitos, por arriscar ocorrer de forma desvirtuada ou falseada. Nosso anseio era o desenvolvimento do senso crítico do aluno, e para tal, precisaríamos provocar mudanças moderadas, à medida que permitiriam a significação a partir da construção reflexiva.

O professor de História foi informado dos propósitos do projeto “**Literatura Com(tempo):** intervenções literárias a partir de crônicas em uma escola pública alagoana”, assim como sabia que sua realização tinha como principal olhar o da disciplina de Língua Portuguesa, e que a História se faria presente para “conversar”, demonstrando uma relação de interdisciplinaridade, que neste momento era iniciada, mas que também se estenderia com as matérias de Artes e de Geografia, conforme

apresentamos na seção 3.3.1.2 na qual dissertamos o plano de aulas “A minha realidade crônica” e sobre isso ainda falaremos na seção 4.7 que também trata do referido plano de aulas.

A possibilidade de interdisciplinaridade permite aos alunos compreenderem o enfoque dos conteúdos tal qual eles estão inseridos no mundo, relacionados uns aos outros, sem separação, distanciando-se da visão simplista de que as atividades desenvolvidas são apenas relacionadas à matéria única, seja Língua Portuguesa, Matemática, História etc. Apesar do estranhamento e da dificuldade em entender que os textos literários admitem, e até provocam, o conhecimento de outras áreas, a participação de outras disciplinas fez com que os alunos passassem a perceber a ligação entre os conteúdos e a leitura de mundo. Além disso, os conceitos apresentados, quando compreendidos, provocaram o desenvolvimento da criticidade, construindo nos sujeitos-participantes a percepção de intenções outrora ocultas. Os alunos passaram a compreender que o autor tem um “fim”, um propósito, ao escrever o texto e que já nesse momento, ele, o cronista, também imagina/idealiza o leitor ao qual se dirige.

Sendo o texto uma expressão artística, os estudantes foram conduzidos, pelo professor-pesquisador, a pensarem nele conforme define José Hélder Pinheiro Alves: “Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como **menor**, ou menos universal, mas como diferente” (ALVES, 2013, p.18).

Além de conceber o texto como reprodução da realidade, os alunos perceberam, a partir de um debate conduzido pelo professor-pesquisado, que a obra literária é produto do coletivo, pois o autor é um sujeito social, inserido num espaço cultural e que traz consigo as marcas de seu meio, concretizando no texto o que lhe é subjetivo, ainda que ele mesmo não perceba.

As contribuições de Marx sobre subjetividade e objetividade tornam-se evidenciadas, pois o texto apesar de objetivo carrega a subjetividade do autor, ou o inverso, sendo subjetivo traz a objetividade da estrutura, produzindo uma subjetividade objetivada.

A abordagem desse momento conseguiu cumprir a proposta de estímulo à criticidade dos alunos, acrescentando-lhes conhecimento de elementos importantes à reflexão do leitor e participante enquanto sujeito da pesquisa.

4.4 Desenvolvimento do plano de aulas “Durante a leitura”

A fim de promover a relação entre os conteúdos, complementando o que fora disposto na aula anterior, o professor-pesquisador fez a leitura da crônica “Conversa de compra de passarinho” (ANEXO F), de Rubem Braga, e embora tenham considerado a leitura “um pouco chata”, inicialmente, os alunos passaram a se interessar pela história a partir da ligação feita com os conceitos abordados pelo professor de História.

Ao tratar das relações entre as personagens, e dos conflitos sociais presentes na obra literária, os alunos o compreenderam melhor, passando a refletir sobre as ideologias. Os conceitos que isoladamente demonstravam incompreensão ou que pareciam estar mal compreendidos, quando aliados aos fatos relatados na história, representação feita pela literatura, provocaram o entendimento dos alunos.

A leitura da crônica apresentada permitiu que os leitores entendessem como exemplificação os fatos dispostos, todavia, a condução do professor-pesquisador fez-se necessária para esse entendimento. Dessa forma, fica evidenciada a compreensão do processo a partir do método dialético, o qual considera todos os sujeitos como cruciais ao desenvolvimento do estudo, sem que haja uma hierarquização, mas sim considerando que a pesquisa é promovida por meio da ação entre eles. Ao notar a incompletude de entendimento dos aspectos definidos na aula anterior (relações sociais, conflitos e ideologias), o professor-pesquisador teve que modificar suas ações para que os alunos compreendessem, havendo uma relação de colaboração entre os sujeitos-participantes e influenciando diretamente no resultado da pesquisa.

Essa mudança de postura se deu a partir da percepção do professor de que os alunos demonstravam confusão ao tentar expressar seu posicionamento, relacionando-o aos conceitos. O professor-pesquisador ouviu as dúvidas dos sujeitos-participantes, e a partir da representação feita pelo texto, expôs as ideologias presentes na obra literária.

A depreciação das relações humanas e a valorização do capital ficam evidentes na narrativa de Rubem Braga. A exploração por parte do “Velho” causou inquietação, isso porque ele menospreza o trabalho árduo do menino e do burrinho (a coleta de lenha na mata), porém cobra caro ao ver o interesse do narrador num passarinho, o qual ele não tinha tempo para pegar. Os alunos criticaram a atitude da personagem, disseram que “ele era muito interesseiro”, contudo, admitiram querer receber uma boa

quantia quando tivessem que vender algo, mesmo que desproporcional ao produto, desde que a outra pessoa quisesse pagar. Neste momento houve na sala de aula uma reflexão sobre o comportamento humano, considerando o pensamento sobre a realidade e sua representação por meio da crônica literária.

Ao longo dessa aula procurou-se promover as estratégias de compreensão no momento durante a leitura a partir de confirmações ou rejeições de expectativas criadas antes da leitura, considerando-se o tema abordado ou o título. A identificação de palavras-chave, novas informações, o reconhecimento da posição do autor no texto e a intertextualidade também contribuíram para a reconstrução da compreensão do texto.

O gênero literário Crônica aproxima-se do leitor por relatar histórias cotidianas, permitindo que ele observe tal como vê o narrador. Todo o contexto das obras literárias e a realidade do leitor influenciam na reconstrução de sentidos. Sua experiência de vida, crenças, valores morais e culturais colaboram para a construção do sentido global dos textos durante a leitura.

Compartilhando parcialmente a obra “Última crônica” (ANEXO G), de Fernando Sabino, sem que fosse divulgado o título, o professor-pesquisador suscitou a divisão em grupos, com cinco componentes, para que os alunos iniciassem uma discussão sobre os aspectos do texto, atentando também para a concepção de relações sociais e conflitos.

Sem que a preocupação principal fossem as normas gramaticais, a eles foi solicitado que dessem prosseguimento à complementação da obra, respeitando as características do gênero trabalhado.

4.5 Desenvolvimento do plano de aulas “Nós autores...”

Ao serem conduzidos pelo professor-pesquisador à compreensão da possibilidade de serem autores, os alunos promoveram o prosseguimento das atividades de produção textual iniciada na aula anterior, a fim de complementarem a crônica apresentada (inicialmente, parcial e sem título).

Com uma breve discussão sobre os aspectos sociais do texto, foi proposta a continuidade da criação textual compartilhada, considerando a estrutura e os aspectos do gênero Crônica. Relembrando que não havia muita exigência quanto às normas da gramática prescritiva, foi instigado que os alunos passassem a se reconhecer como

(co)autores do texto, sem ter como preocupação principal a de realizar um estudo linguístico, mas a de se expressarem a partir da produção textual coletiva.

O professor atuou como mediador, contudo, a preocupação foi a de que os textos estivessem adequados ao gênero, tendo o cuidado de respeitar a autonomia dos sujeitos-participantes.

Essas “correções” foram feitas durante o processo de criação, de maneira a instigá-las por meio da reflexão, fazendo com que os alunos percebessem a necessidade de adequação ou reformulação, demonstrando desenvolvimento da capacidade crítica.

Muito embora a estrutura física da escola não tenha contribuído, pois, às vezes, a acústica da sala de aula, assim como a estrutura do espaço, não permitia que as discussões sobre a produção textual ocorressem de forma clara.

As mediações e provocações à reflexão, feitas pelo professor-pesquisador, direcionaram para a refacção e ajustes, quando necessários, mas a compreensão dos alunos e sua intencionalidade em produzir o texto se concretizaram com a finalização das crônicas, resultando em diversos textos coesos, ainda que partindo de um, os alunos concluíram a atividade a contento.

A ansiedade dos alunos pelo conhecimento dos outros textos, começou a cessar a partir do momento de leitura em voz alta dos demais textos, realizada por um dos membros de cada grupo-autor. Inicialmente sendo encarada como uma “disputa”, os alunos compreenderam que a real intenção da atividade era a possibilidade de realização coletiva da produção textual. À medida que discutiam sobre o que seria dito no prosseguimento da crônica, eles percebiam as relações sociais presentes no grupo, assim como os conflitos, justificados pela diversidade de visões e pela subjetividade de cada sujeito.

A busca pela concretização compartilhada do texto produziu divergências entre os componentes dos grupos. Alguns, a fim de evitar a discussão, ou simplesmente por não querer “ter trabalho”, deixaram que um componente construísse a história. Contudo, com a relevância de que todos seriam autores do texto, a discussão entre o grupo era mais evidente. Cada um queria dar a sua contribuição para a “obra literária”.

Conceber-se como sujeito da realidade, podendo interferir nas definições e mudanças, motivava a maior parte dos alunos a criar e participar. Embora parte da obra tivesse pronta, sua conclusão era necessária para a formulação de sentidos.

Alguns, mais atentos ao processo, invocavam os demais para prosseguimento da atividade quando esses se apresentavam dispersos.

Os textos produzidos foram recolhidos pelo professor¹⁷, que em seguida apresentou a leitura da crônica literária “original”¹⁸, completa desta vez. Seguindo com a leitura individualizada dos textos produzidos pelos alunos, objetivando a publicidade e conseguindo a principal finalidade das obras literárias, o alcance do leitor, o professor iniciou um debate com os alunos sobre suas impressões (confirmação, rejeição, ou aproximação com as expectativas criadas), bem como o afastamento ou não da obra inicial e aquela por eles produzidas, assim como o diálogo proposto pelo cronista Fernando Sabino e os seus pares.

4.6 Desenvolvimento do plano de aulas “Construção e divulgação”

O professor-pesquisador sugeriu aos alunos a releitura de uma crônica literária, a ser apresentada na I Semana Literária e disponibilizou vários textos – alguns propostos¹⁹ pelos próprios alunos nas atividades desenvolvidas no plano de aulas “Minha leitura”, conforme apresentado na seção 4.2 – para que pudessem escolher.

Os alunos fizeram as leituras de algumas e rejeitaram diversas, umas já a partir do título, outras pelo enredo da história. Por fim, optaram por apresentar a crônica “Brincadeira” (ANEXO H), de Luís Fernando Veríssimo, por considerarem engraçada e de fácil compreensão.

Os alunos realizaram algumas das estratégias de leitura no **momento durante**, sendo conduzidos à reflexão do texto, verificando as expectativas formuladas na discussão anterior à leitura. O título os conduzia para o pensamento sobre brinquedos ou brincadeiras infantis, mas a revelação do professor sobre uma brincadeira com telefone, logo identificou a realização de trotes.

Houve uma reflexão sobre a história literária e a realidade dos alunos. O professor enfatizou a ocorrência de crime ao se realizar um “trote”, embora essa

¹⁷ Os textos produzidos foram recolhidos, tiveram corrigidos os aspectos gramaticais e devolvidos aos alunos.

¹⁸ Enfatizamos que por **original** consideramos a obra primeira, apesar de nossa aceitação de que o texto surge a partir da experiência do autor com outras obras e de poder fazer referências a essas.

¹⁹ Os alunos propuseram diversas crônicas literárias. Contudo, face à posterior seleção, consideramos irrelevante o apontamento dos títulos aqui, constituindo como fator importante a observação da sugestão por eles e a descrição do processo de escolha das obras que compõem este trabalho.

prática seja muito comum. Alguns alunos confessaram fazer trotes, às vezes, com amigos, familiares e até com instituições públicas.

Os alunos trataram como possível fim da história, a prisão da personagem principal, contudo, disseram que a surpresa da sua morte “diz mais”, provocando o receio naqueles que praticam tal ato.

A crônica “Conversa de compra de passarinho” (ANEXO F), de Rubem Braga também foi indicada para uma releitura. Esta já houvera sido “dissecada” no desenvolvimento do plano de aulas “Durante a leitura”, seção 4.4, o que facilitou sua interpretação por meio do teatro, à medida que já a conheciam. A disponibilização de alunos voluntários para a releitura desse texto literário a partir da encenação teatral não foi difícil, uma vez que foi decidido que alguém faria a oralização da crônica e os demais apenas gesticulariam, encenando, sem a necessidade de falar, simulando o ato da leitura da crônica propriamente dito.

Quanto à interpretação da crônica “Brincadeira”, a motivação em fazê-la se deu por serem curtas as falas das personagens e simples as suas movimentações e apresentações no palco. O professor-pesquisador agiu como orientador do processo de releitura a partir do teatro, estimulando que até os alunos com características de timidez participassem.

A escolha pelo teatro como uma outra linguagem pareceu impulsionar os alunos à leitura, já que isso seria necessário para a formulação dos gestos, que deveriam estar relacionados ao que seria lido pelo narrador (Conversa de compra de passarinho) e às suas falas (Brincadeira). Foi necessário que compreendessem a história contada pela obra literária para que pudessem representá-la. Houve uma conversa sobre a contação da história, para que eles refletissem a respeito da intenção, decidindo sobre o objetivo, que seria reler os textos com outra linguagem artística, cabendo a decisão de adaptar a crônica com modificações ou deixá-la próxima da narração “original”. Os alunos optaram por não alterar, em razão do pouco tempo disponível para os ensaios e para que o público pudesse comparar as duas obras, reconhecendo as semelhanças.

Os alunos atentaram para crônica em si, o texto escrito. Apesar da mudança na linguagem, os aspectos da criticidade e da compreensão leitora foram verificados, ao tempo que só a **leitura ativa** possibilita a manifestação frente ao texto. Quando se propõem à “brincadeira de encenar” os alunos se familiarizam com o texto, pois essa arte permite a representação daquilo que era apenas imaginário, trazendo uma outra

possibilidade ao texto literário. Contudo, não tivemos a finalidade de discorrermos sobre as características e estrutura da peça teatral, para não desviarmos a atenção dos alunos, pois aqui ela nos servia como meio de alcance e propagação da crônica.

Outra particularidade que nos fez atentar apenas aos aspectos da crônica literária foi o tempo de realização, já que esta pesquisa, como intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, nos impunha o limite temporal, uma vez que o cronograma de conteúdos proposto para o 9º ano dentro da Língua Portuguesa havia de ser obedecido. A dedicação ao projeto e a sua proposta deveriam atender à possibilidade de realização durante as aulas, num período ponderado, não ultrapassando aquele normalmente destinado à promoção do gênero literário.

Por vezes a demanda de ensaios e os imprevistos como: falta de água, luz ou merenda; atividades pedagógicas (conselho escolar, reuniões), acabaram por influenciar e quase provocar a finalização das atividades fora do tempo previsto. Porém, a disponibilização de aulas vagas, em razão de ausência ou cessão delas por outros professores, acabaram por contribuir com o ajuste e a realização no tempo previsto.

Apesar das condições da estrutura física, a escola dispõe de um auditório, com palco, que auxiliou na efetivação dos ensaios e das reflexões sobre a própria crônica. Já que a acústica atende às perspectivas de um ambiente disponível para a realização de debates e, ainda mais, para a encenação e apresentação das atividades.

Foi proposta também a criação de cartazes para divulgação da I Semana Literária com o intuito de divulgar à comunidade escolar a culminância das atividades realizadas, fazendo o chamamento para que se percebesse e convidada a contribuir como espectadores/leitores. Esses cartazes foram espalhados em áreas externas e internas à sala de aula provocando a curiosidade, informando sobre o gênero Crônica Literária e divulgando o horário e local das realizações.

A idealização e produção dos cartazes de divulgação do projeto ficaram sob responsabilidade dos sujeitos-participantes, que se sentiram determinados a promover a publicidade do evento, uma vez que eles seriam “as estrelas”. Fazendo uma leitura dessa motivação, podemos perceber que o aluno, à medida que é compreendido e conscientizado como sujeito de sua realidade, capaz de produzir mudanças e de se constatar nelas, tem a intenção de realizar ações. Assim, a atribuição desse caráter de sujeito ao aluno, rejeitando sua simplificação ou consideração como mero receptor de conteúdos, permite ao professor e à escola a

produção da humanização e conseqüente promoção da consciência e esse aluno consciente passa a agir na comunidade, como leitor ávido da leitura de mundo, tendo em si a expressão e entendendo as relações sociais que regulam a sociedade.

A aula seguiu já com o ensaio e a apontamento do que seria necessário para o cenário, figurinos e divulgação, conforme as fotos apresentadas abaixo:



Figura 2 – Discussão sobre a produção de cartazes

Fonte: Autor, 2015.



Figura 3 – Produção de cartazes

Fonte: Autor, 2015.

4.7 Desenvolvimento do plano de aulas “A minha realidade crônica”

A realização de um outro momento de interdisciplinaridade se fez necessária em razão da inserção das disciplinas de Artes e Geografia nesse diálogo com os alunos, agora mais conscientes. A matéria escolar de História, mesmo havendo contribuído anteriormente, foi retomada para a ampliação da abordagem primeira.

A intenção inicial seria a de realização de uma mesa-redonda com a participação dos professores dessas disciplinas. Contudo, a impossibilidade de ajuntamento dos professores em razão das diferenças de horários e dias que estariam presentes na escola²⁰ acarretou com que cada professor trabalhasse as perspectivas do projeto em suas aulas e apesar da inexecuibilidade da pretensão inicial, os alunos puderam perceber, mesmo em momentos distintos, que cada disciplina estava relacionada com o entendimento das atividades realizadas.

²⁰ Aspecto comum no ambiente escolar e no ofício de docente, principalmente nas escolas públicas, já que a baixa remuneração incide na necessidade de acumulação de carga horária, na maioria das vezes em escolas distintas.

As aulas propostas para o desenvolvimento do plano de aulas “A minha realidade crônica” serviram como verificação da compreensão dos alunos. Sob a intenção de que os estudantes evidenciassem suas deficiências quanto ao entendimento dos conteúdos dispostos pelas disciplinas integrantes deste projeto, o professor provocou um diálogo sobre “coisificação x humanização”, partindo do seguinte questionamento “O que diferencia o homem das coisas?”. Os alunos disseram já ter tratado sobre isso nas disciplinas de História e de Geografia, embora alguns ainda demonstraram dúvidas.

Conscientes da participação dos professores no projeto, alguns alunos relataram a dificuldade em alguns momentos para compreender a relação entre as disciplinas, mas que essa integração fazia com que eles “pensassem”. Essa fala apresenta uma das intenções de nossa pesquisa, provocar a inquietação, conduzi-los no processo de conscientização, que não é concluído num instante, mas que perdura até o momento em que o sujeito consegue conceber o lugar que ocupa e age sobre sua realidade.

Como dissemos anteriormente na seção 4.3, quando tratamos da interdisciplinaridade, o ensino deve ser de modo que às áreas de conhecimento não se apresentem isoladas no mundo, portanto, ainda que se faça a separação com o cunho pedagógico na escola, o diálogo e as relações entre elas devem ser percebidos. Atualmente, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM contextualiza as questões, proporcionando a interdisciplinaridade em sua avaliação, o que tem sido apontado como avanço pela maioria dos professores que discutem esse tema, quebrando com as práticas antigas de simples memorização das formas. Isso apenas evidencia a necessidade da criticidade do aluno. Embora ainda sejam práticas do ambiente escolar, fazer os alunos decorarem conceitos e fórmulas não constituirá na construção do conhecimento, tampouco o conscientizará de seu papel de sujeito no mundo.

“Fazer os alunos pensarem” é reflexo de uma prática dialética, considerando a subjetividade do aluno como necessária, tanto quanto o que é objetivo.

As atividades desenvolvidas nestas aulas intencionavam a reflexão do aluno sobre sua realidade, tanto no ambiente escolar como na sociedade. A partir da retomada dos conceitos de ideologia e inter-relações, tentamos conduzi-los à percepção de sua condição de sujeito, observando que é fruto social e que as diversidades culturais, étnicas e de gêneros estão presentes em seu meio. Neste momento a Geografia contribui para esse entendimento, por meio da evocação

desses conceitos (ideologia, relações interpessoais, diversidades) conscientiza e proporciona a conversa entre o humano e o mundo. Evidentemente, essa conscientização só é possível se o professor tiver uma perspectiva humanizadora, contextualizando os conceitos e permitindo que o aluno alcance o sentido, não apenas fixando-os, mas refletindo sobre eles.

A proposta de criação de uma crônica, dessa vez individualizada, sob a temática “A realidade do jovem urbano” não foi concretizada por todos os alunos. Alguns alegaram a dificuldade em se expressar através da escrita, outros que não queriam, e apenas uns poucos consideraram importante a ideia de escrever. Os alunos tinham a consciência de que sua participação no projeto era voluntária, e ainda que tenha havido a intenção do professor-pesquisador de motivá-los, dizendo que os aspectos gramaticais seriam desprezados como critérios de avaliação e que seria uma oportunidade de expressão daquilo que pensavam e de sua realidade, ou mesmo uma “fuga” dessa realidade por meio da literatura, já que não haveria um compromisso com a narração de fatos reais, mas apenas a consideração dos aspectos do gênero com a mesma temática, justificada pela intenção dos diálogos entre as produções. Todavia, a maioria deles rejeitou a atividade proposta.

Esse instante, inicialmente aparentava um “insucesso” da proposta, mas promoveu a necessidade de reflexão sobre o momento e a respeito da continuidade das práticas.

Ora, o discurso do professor-pesquisador durante todo o processo era o de que os sujeitos-participantes tinham a possibilidade de intervir nas propostas, acrescentar, diminuir, modificar e que eles poderiam até negar-se. Entretanto, a participação dos alunos em todos os momentos, até então, e a ação de rejeição sem que houvesse uma “justificativa” aparentemente aceitável, surpreendeu o professor.

Coube aos sujeitos, professor e alunos, através do processo de interação reverem a proposta e reformular uma outra, o diálogo. A reconsideração da atividade e aceitação do professor em não insistir com a proposta anterior causaram espanto considerável nos alunos, uma vez que diverge das práticas comuns da escola, que geralmente pune aquele que se nega a realizar o que lhe é imposto.

Embora os alunos tenham rejeitado a proposição de produzir uma crônica ou refletir sobre sua realidade a partir do texto escrito, aceitaram a realização de um debate, que se iniciou na aula, abordando a mesma temática que houvera sido

sugerida anteriormente para a escrita dos textos, “A realidade do jovem urbano”, permitindo que o objetivo de pensamento sobre a realidade ocorresse.

O debate promovido suscitou a expressão dos alunos, permitindo que eles interagissem uns com os outros, principalmente quando suas opiniões se assemelhavam.

4.8 Desenvolvimento do plano de aulas “Semana Literária”

Mesmo que inicialmente tenha sido proposta uma semana literária com a promoção de apresentações diárias durante os intervalos das aulas, essa proposta foi impossibilitada, em razão de ter ocorrido uma invasão por dois assaltantes na escola dias antes.

Assim, a adequação no desenvolvimento das atividades foi necessária, uma vez que ainda havia o temor e a sensação de insegurança, dado os fatos recentes, pois, ainda que passados alguns dias, a estrutura física da escola não havia sido reforçada.

Dessa forma, concentramos a realização das atividades num único dia, no auditório da escola, o qual fornece condições mínimas de segurança, palco e acústica favorável para as apresentações, ainda que as acomodações para o público tenham sido improvisadas com cadeiras da sala de aula.

Os cenários para as duas peças teatrais, releituras de crônicas, foram formulados com objetos e móveis, em sua maioria, da própria escola, cabendo aos alunos e ao professor providenciar alguns detalhes, mas sem a preocupação de transporte ou aluguel. Isso foi favorecido por não haver a necessidade da criação de ambientes requintados ou detalhados, já que a crônica “Conversa de compra de passarinho” é narrada em uma venda (mercearia) e “Brincadeira” não evidencia o ambiente no qual a história se passa, embora relate que o fim se deu numa casa. Entendemos que essa despreensão em caracterizar o cenário é favorecida pela temática das crônicas.

Assim como o cenário, as personagens da crônica “Brincadeira” não exigiram caracterização. Já o velho, o bêbado, o burro e o menino, personagens da crônica de Rubem Braga, “Conversa de compra de passarinho”, tiveram que ser tipificadas a fim de que o público compreendesse cada um, não se afastando do sentido, já que a história seria apenas lida e que os alunos/atores gesticulariam.



Figura 4 – Aluna caracterizada como a personagem burro

Fonte: Autor, 2015.

Antes que as apresentações fossem iniciadas os alunos buscaram divulgá-las nas demais salas convidando os demais alunos e os professores para que assistissem às encenações e vissem as exposições que haviam preparado sobre o gênero Crônica, podendo ainda realizar leituras ou ouvi-las.

Os alunos dispuseram alguns cartazes no interior da escola. Embora tivessem feito também em dias anteriores, as publicações não foram respeitadas, tendo sido rabiscadas, sujas e até despedaçadas, jogadas no pátio ou pelo chão dos corredores.

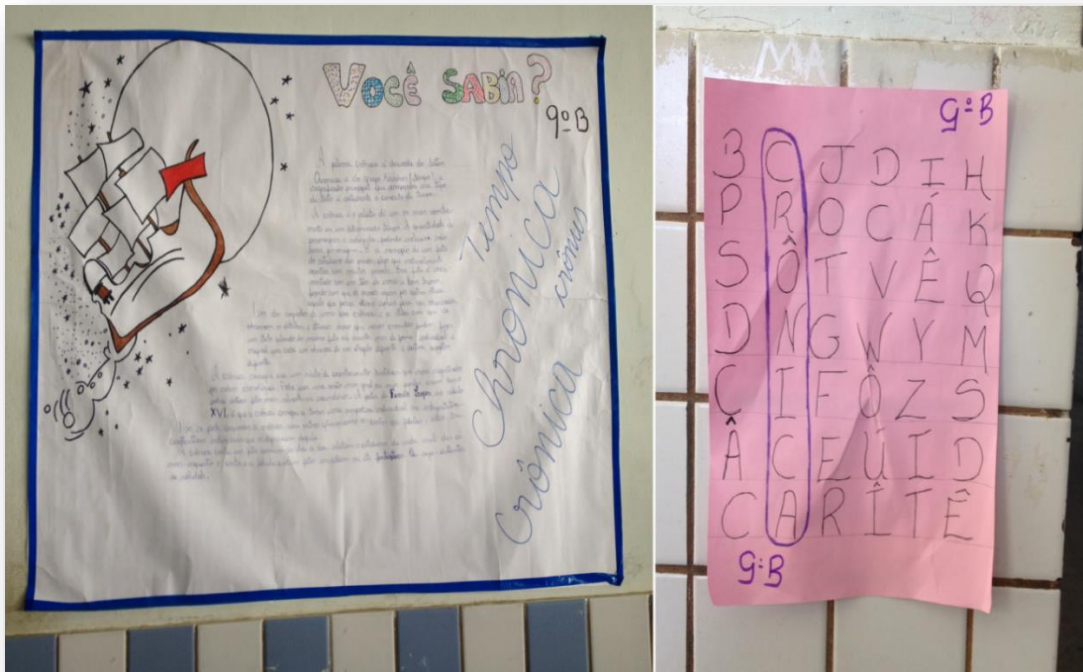


Figura 5 – Cartazes de divulgação do gênero literário Crônica

Fonte: Autor, 2015.

No momento das apresentações, em razão da limitação do espaço do auditório da escola e da realização em horário de aula, apenas três turmas puderam assistir às exposições das peças teatrais, embora, noutros momentos parte da comunidade escolar pôde visitar as exposições das crônicas, ler ou ouvi-las.

Alguns sujeitos-participantes dispuseram curiosidades sobre as crônicas e um outro apresentou-se como escritor de um texto do gênero, ainda que sem disponibilizá-lo anteriormente para a turma, justificando a necessidade de correções. Este disse se sentir motivado a escrever a partir das atividades realizadas no projeto, evidenciando a obtenção de parte dos objetivos propostos.

A turma dividiu-se em equipes, para que cada uma efetuasse a prática de tarefas que possibilitassem a concretização da culminância. Aqueles que não atuaram na encenação, motivaram-se a divulgar, montar os cenários, promover a limpeza do espaço, transporte e organização de cadeiras para acomodar o público.



Figura 6 e 7 – Dramatização da crônica “Conversa de compra de passarinho”

Fonte: Autor, 2015.

Após os alunos dramatizarem, houve um breve diálogo com os espectadores sobre o gênero Crônica literária, permitindo a interação entre os sujeitos. A identificação dos aspectos da crônica nas apresentações foi evidenciada a partir do diálogo entre os alunos e os professores presentes, principalmente, pela exposição dos alunos desenvolvedores do projeto. Inicialmente, o auditório só havia notado como crônica o texto que tivera a leitura oralizada e acompanhada pela gesticulação dos alunos/autores, “Conversa de compra de passarinho”.

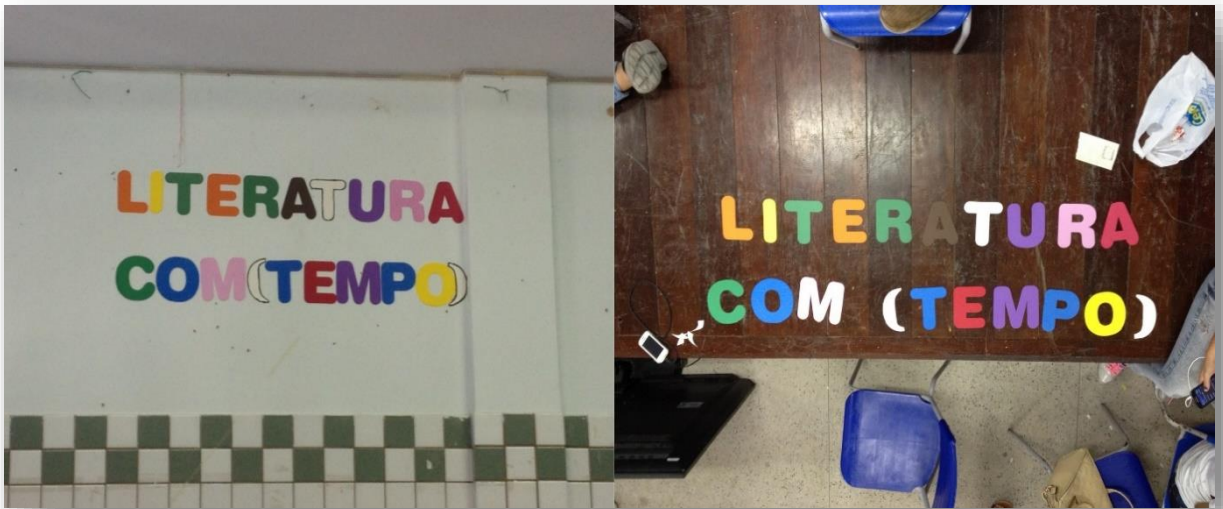


Figura 8 – Caracteres do projeto

Fonte: Autor, 2015.



Figura 9 – Divulgação do projeto na entrada do Auditório

Fonte: Autor, 2015.

Com a finalização das atividades, retomamos o diálogo com a turma a fim de ter um *feedback* sobre todo o projeto.

5 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

Ao pensarmos numa proposta para enfrentar o problema da falta de criticidade ou de sua pouca ocorrência durante as aulas de Língua Portuguesa, necessitamos primeiramente analisar as práticas realizadas no ensino dessa disciplina. É evidente que não poderíamos dispor de todos os costumes, condutas e rotinas manifestos na sala de aula. Por essa razão, nos limitamos a pensar sobre as que se evidenciam e aquelas que, como professor, tivemos contato ou até mesmo efetivamos.

O caráter do Programa do Mestrado Profissional em Letras – Proletras tem sua natureza na realização de pesquisas promovidas em ambiente acadêmico, contudo feitas por aqueles que vivenciam a educação em ensino fundamental na escola pública, os professores-pesquisadores. Esses estudos objetivam uma análise da realidade das escolas estatais, com o fim de propor novas práticas, que possibilitem a construção do conhecimento dos alunos, refletindo sobre esta realidade e promovendo o desenvolvimento dessas instituições.

A universidade é caracterizada pelo fomento às pesquisas e pela qualificação de profissionais em ensino superior, já a escola está tipificada como espaço dedicado ao ensino e à aprendizagem, a agregação entre ambas tende a gerar instrumentos que provoquem mudança na sociedade, uma vez que alia as teorias desenvolvidas no ambiente acadêmico à prática do ambiente escolar.

Bem verdade que a universidade sempre incentivou pesquisas nas áreas educacionais, contudo, dessas pesquisas muitas foram estranhas à escola, sendo feitas por alguém “de fora”, tendo o olhar apenas de observador, mas sem preocupação com as características próprias que ela tem. Com isso não queremos desprestigiar, menosprezar ou invalidar esses trabalhos, mas diferenciá-los dos que são propostos por esse programa e por aqueles que têm em si a preocupação com o olhar “de dentro”, partindo do próprio objeto.

A proposta trazida aqui e a intervenção realizada na escola participante do projeto partiram da percepção do professor-pesquisador quanto à dificuldade do aluno em argumentar através de textos escritos. Embora ainda mais evidentes por meio da tomada da redação como critério de aprovação em vestibulares para alunos concluintes do ensino médio, essa complexidade é notada já no ensino fundamental.

Nota-se certa demonstração de preocupação do Estado com a gravidade da pouca argumentação apresentada pelos alunos, buscando incentivar atividades que

promovam o desenvolvimento de produções textuais, inclusive, institucionalizando avaliações que verifiquem a evolução ou retrocesso desse aspecto educacional.

As práticas pedagógicas da sala de aula tendem a colaborar ou dificultar com a criticidade dos alunos, a depender do posicionamento que lhe é atribuído. Pensemos que primeiro eles realizam a argumentação mentalmente, e quando favorecidos pelo cenário da sala, tendo o professor a postura de interlocutor com o estudante, constrói um ambiente que proporciona sua expressão e a concretização do pensamento. Porém, se o docente interfere na argumentação, evitando-a, se pondo como “detentor do conhecimento”, isso fará com que o aluno se anule, considerando-se apenas um recipiente do conhecimento, no qual os conceitos são despejados sem que haja a consideração da subjetividade. Dessa forma, a criticidade do aluno fica restrita a ele, sem que possa apresentar ou desenvolver.

A proposta formulada e mostrada na seção 3.1.1 não pretende ser uma receita ou um manual de instruções, mas apenas um exemplo de formulação pensada para as práticas de ensino-aprendizagem dos textos literários no ambiente educacional.

Optamos pelo método dialético, sobre o qual já dissertamos na seção 2.1, para o desenvolvimento desta pesquisa. As possibilidades reflexivas trazidas por Marx a partir dos conflitos sociais, nos permitem pensar que as relações sociais influenciam o posicionamento do aluno.

Tendo em vista que nossa preocupação principal é o desenvolvimento da criticidade do aluno e sua conseqüente percepção como sujeito no mundo, julgamos que as abordagens e contribuições apontadas pelo método dialético de pesquisa se apresentaram como as mais adequadas para que alcançássemos nossa intenção e análise.

Aquele que pretender aplicar a proposta que aqui está apresentada deverá conceber que subjetividade e objetividade não devem ser dissociadas, e que o aluno é ser social, compreendido enquanto sujeito na relação com o professor. A condição de humanização do sujeito confirma sua capacidade de criticidade, enquanto a coisificação o anula, desconsiderando sua subjetividade e o colocando como objeto na relação com o mundo, sem que possa se expressar ou fazer a leitura de mundo de forma clara.

Nossa fundamentação teórica também considerou as proposições de Isabel Solé (1998) como embasamento para as práticas desenvolvidas. Amplamente apresentada na seção 2.4, essas estratégias nos fizeram refletir sobre os momentos

constitutivos da leitura e provocar atividades que refletissem esses períodos durante a percepção das particularidades do gênero Crônica literária.

Não tivemos a pretensão de considerar as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) como invioláveis ou estáticas, mas apenas seguimos seus princípios orientadores, formulando nossas atividades em consideração aos três momentos: antes, durante e após a leitura. Assim também deve acontecer, quando o professor se dispor a tomar como base nossa proposta.

A tomada da crônica literária se deu em razão do contexto da turma, porém o docente deve promover reformulações e proporcionar os devidos ajustes para a inserção da proposta em suas aulas. Afinal, a proposta não é uma fôrma, a qual faz adaptações ao que será inserido nela, mas é o inverso, as estratégias devem moldar-se à realidade da sala de aula.

Enquanto professores, temos que observar o ambiente formado a partir de nossas aulas. A percepção da diversidade deve ser constante. Analisar a realidade da qual fazemos parte, e o “poder” de mudança inerente a nossa posição, enquanto professores capazes de intervir no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Sob a perspectiva crítica, observamos a realidade da sala de aula e identificamos alguns fenômenos que permeiam o ensino da língua e da literatura. Entretanto, para o bom desenvolvimento da pesquisa, coube-nos a escolha de um objeto e a problematização dele. Então, selecionamos a **críticidade do aluno**, ou melhor, a sua pouca ocorrência nas aulas, para nos debruçarmos, analisar e interpretar esse objeto e apontarmos uma proposta que possibilite o desenvolvimento do senso crítico do aluno, principalmente a partir de mudanças nas concepções presentes na sala de aula e das práticas de leitura do texto literário, “pois é preciso que se entenda que a leitura não é um processo natural, no sentido de um indivíduo pegar um livro, começar a lê-lo e, instantaneamente, gostar de ler” (SOARES; STROGENSKI, 2011, p. 101).

O professor de Língua Portuguesa preocupado com o desenvolvimento do aluno deve conceber que “o ensinar a ler torna-se premente, pois a incapacidade de interpretar, de avaliar, de criticar os textos **tem sido e tornar-se-á** um obstáculo ainda maior, que impedirá o indivíduo de assumir seu lugar social” (SOARES; STROGENSKI; 2011, p.112, grifo do autor). Assim, o descontentamento com a argumentação ou com a expressividade crítica do aluno, deve motivar o professor a pensar suas práticas dentro do ambiente escolar. O pensamento constante de que o

estudante é acomodado e desinteressado pelas questões abordadas em sala de aula, deve ser confrontado com os métodos de ensino vivenciados por ele.

A inquietação do professor tende a conduzi-lo ao processo de reflexão de sua realidade, esse mesmo ato precisa ser estendido ao aluno. Devemos provocá-lo a perceber os meios em que vive e a exercitar a sua leitura de mundo, buscando interpretar as relações nas quais está inserido e procurando ser sujeito.

Como dissemos, a proposta desta pesquisa desenvolve-se em três momentos da leitura. Esclarecemos que os momentos foram denominados e delimitados para fins pedagógicos, porém, nem sempre tendo o início de um e finalização de outro, mas constantemente possibilitando a retomada do momento anterior.

O tempo de desenvolvimento dessas práticas não são pré-estabelecidos, mas como toda a proposta, deve ser pensado e coadunado aos propósitos pensados. Aqui desenvolvemos em 16 aulas, em razão da necessidade de descrição e análise dos dados, bem como, fora limitado à razoabilidade do tema em sala de aula, já que a escola constitui outros conteúdos que devem ser abordados ao longo do calendário escolar. Os oito planos de aulas que sugere a proposta foram divididos para que se desenvolvessem em duas aulas cada plano, isso pela adequação ao contexto no qual estão foram promovidos.

No primeiro plano, “Mergulhando no oceano das crônicas”, o professor inicia o aluno nas práticas pedagógicas pensadas para estimulá-lo à leitura literária e ao desenvolvimento do senso crítico, portanto, cada passo deve ficar claro para o estudante, norteando-o e construindo com ele a compreensão de cada momento, não apenas realizando as atividades, mas fazendo de forma com que perceba os objetivos de cada etapa, possibilitando que o aluno evidencie o alcance desses objetivos ou que mostre a necessidade de uma retomada quando ficar distante daquilo que se espera conseguir.

Professor e aluno precisam estar atentos na execução das ações e isso se dá por meio da interação entre ambos. O professor como mediador, não pode deixar que o aluno confunda os propósitos, contudo deve buscá-lo e orientar sua participação. Já no início e até a finalização das atividades, é papel do professor acompanhar os alunos, cuidando para que a atuação não seja desvirtuada pela incompreensão dos propósitos.

Ao tomar ciência das práticas de leitura dos alunos, o professor há de pensar e conduzi-los à reflexão sobre elas, procurando o porquê escolhem determinado

texto/gênero e rejeitam outros, passando a entender sua motivação. Nesse instante, **momento antes da leitura**, os sujeitos envolvidos no processo devem perceber que o conhecimento prévio é ativado, a medida que ainda não estão na leitura propriamente dita, mas que se preparam para a recepção do texto.

Quando feita a abordagem dos conceitos e características do gênero literário, o aluno passa a ter conhecimento teórico dos textos, contudo, é a experiência de leitura que proporciona o real entendimento, uma vez que aquilo que era apenas subjetivo torna-se objetivado.

Em “Minha leitura”, segundo plano apresentado, os alunos ousam em escolher as crônicas literárias que lhes interessam. Embora, ainda recentes no conhecimento do gênero, é necessária essa seleção, para que seja evidenciada a compreensão do que fora apreendido, cabendo a orientação do professor-pesquisador nos casos em que houver desentendimento ou afastamento dos textos quanto à estrutura trabalhada.

As constantes conversas e diálogos praticados na proposta ensejam a reflexão e percepção dos sujeitos sobre suas atividades. Assim, o professor visualiza se fora compreendido pelo aluno e este verifica seu entendimento, ambos precisarão reformular suas ações quando perceberem o distanciamento.

A interdisciplinaridade que provoca a aproximação entre os conteúdos e a realidade é produzida no terceiro plano, “Que história é essa?”. Ainda que fosse possível a conceituação de temas como ideologia, relações sociais e culturais, conflitos históricos etc. pelo professor-pesquisador, compreende-se que a aproximação com outras disciplinas produz no aluno a ampliação da leitura de mundo, já que os conceitos se apresentam em sua realidade de forma conjunta com outros e não divisíveis como são feitos na escola. Todavia, concebemos que na escola essa divisão é feita sob a perspectiva da pedagogia, a fim de facilitar o entendimento.

“Durante a leitura”, plano desenvolvido sob o momento homônimo da estratégia de leitura, principia com a leitura e produção compartilhada, com o intento de que o aluno se perceba como ser social, que tem possibilidades particulares, mas que não desconsidera sua inserção no meio. A ocorrência de conflitos proporcionará a necessidade de ajustes, contribuindo para a consciência de que embora sujeito, capaz de efetuar ações, essas não são realizadas sob sua intenção única, entretanto, devem ser mediadas com outras.

O quinto plano, “Nós, autores...”, tem continuidade das atividades iniciadas no plano anterior, e deve ser desenvolvido vislumbrando a concretização da criticidade dos alunos, embora tenham até aqui apresentado seus posicionamentos por meio da oralidade nos debates. Também há de ser analisado as expectativas que os alunos criaram sobre o texto apresentado parcialmente, verificando-as frente a apresentação completa da obra original. Essa estratégia de leitura aplica-se ao **momento após a leitura**.

No “Construção e divulgação”, os três momentos da leitura ficam evidenciados, pois assim como para o planejamento há a intenção de retomada dos conhecimentos prévios e perspectivas, seguindo-se da leitura para a seleção de textos, para a concretização necessitamos pensar na compreensão da leitura, já que a releitura é feita a partir da obra primeira, ainda que se decida ser avessa a ela.

O penúltimo plano, “A minha realidade crônica”, retoma a interdisciplinaridade e propõe para o aluno a reflexão sobre o meio no qual está inserido. O professor necessita dialogar com ele, contudo, não deve propor seus conceitos e preconceitos, mas o estudante há de perceber-se. A possibilidade de conversa sobre as práticas do projeto precisam conduzir o aluno ao raciocínio de sua atuação.

“Semana literária”, oitavo e último plano de aula a ser desenvolvido propõe-se a exteriorizar e apresentar para a comunidade escolar as ações pensadas ao longo de todo o projeto. O professor atua nessas atividades, mas não deve “aparecer” para que os alunos se sintam autores, conforme fora evidenciado nas práticas realizadas.

A seguir, apresentaremos um quadro com a proposta para a visualização dos objetivos pretendidos e das atividades sugeridas:

Quadro 1 – Proposta para enfrentar o problema

Plano de aulas	Objetivos	Procedimentos	Recursos didáticos	Duração
Mergulhando no oceano das crônicas	Apresentar o gênero Crônica; Estimular às leituras literárias; Iniciar a percepção como sujeitos-participantes do processo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar sobre os hábitos de leituras; 2. Caracterizar o gênero Crônica Literária; 3. Debater sobre a prática de leitura; 4. Apresentar duas crônicas, uma jornalística e outra literária; 5. Analisar as diferenças e semelhanças entre ambos os textos. 	Textos, lousa, pincel para quadro	02 aulas (120 min.)
Minha leitura	Promover a ação dos alunos enquanto sujeitos-participantes; Estimulá-los às leituras literárias; Motivar o amadurecimento crítico do leitor;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das crônicas escolhidas; 2. Leitura em voz alta da crônica efetuada pelo professor; 3. Conversa sobre os critérios de escolha dos textos e suas intenções; 4. Ativar o conhecimento prévio dos alunos, formulando expectativas. 	Textos, caderno, caneta, lousa, pincel para quadro	02 aulas (120 min.)
Que história é essa?	Definir conceitos com: relações e conflitos sociais, ideologias; Destacar esses conceitos a partir de fatos históricos; Identificar aspectos da realidade do aluno nos textos; Promover a interdisciplinaridade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de conceitos; 2. Reflexão sobre a realidade a partir dos conceitos abordados; 3. Questionamento por parte dos alunos. 	Lousa, pincel para quadro.	02 aulas (120 min.)

Durante a leitura	<p>Verificar as expectativas criadas antes da leitura;</p> <p>Identificar evidências do posicionamento do autor;</p> <p>Perceber a ocorrência de referências a outros textos/falas;</p> <p>Formular conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura compartilhada; 2. Analisar os conceitos da aula anterior presentes na crônica apresentada; 4. Divisão em grupos; 3. Produção coletiva a fim de concluir a obra compartilhada parcialmente. 	<p>Cartolina, Caneta.</p>	<p>02 aulas (120 min.)</p>
Nós autores...	<p>Constatar o desenvolvimento crítico;</p> <p>Verificar a capacidade leitora e produtora de textos;</p> <p>Rever, sempre que necessário, as ações apresentadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuação da produção textual compartilhada; 2. Revisar os textos, corrigi-los e adequá-los a partir da percepção de necessidade; 3. Exposição e leitura das produções textuais dos alunos; 4. Apresentação completa da obra literária apresentada anteriormente; 5. Conversa sobre as expectativas criadas. 	<p>Textos manuais, caneta, papel, lousa, pincel para quadro</p>	<p>02 aulas (120 min.)</p>
Construção e divulgação	<p>Construir o hábito de ler;</p> <p>Compartilhar as histórias lidas e suas impressões sobre elas;</p> <p>Envolver outros sujeitos na atividade leitora.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planejamento de atividades a serem desenvolvidas a partir das crônicas literárias (releituras); 2. Seleção de texto(s) literário(s) que dará(ão) suporte às atividades; 3. Reflexão sobre os textos (leitura reflexiva); 4. Confecção de cartazes; 5. Realização de ensaios. 	<p>Textos, lousa, pincel para quadro, cartazes.</p>	<p>02 aulas (120 min.)</p>

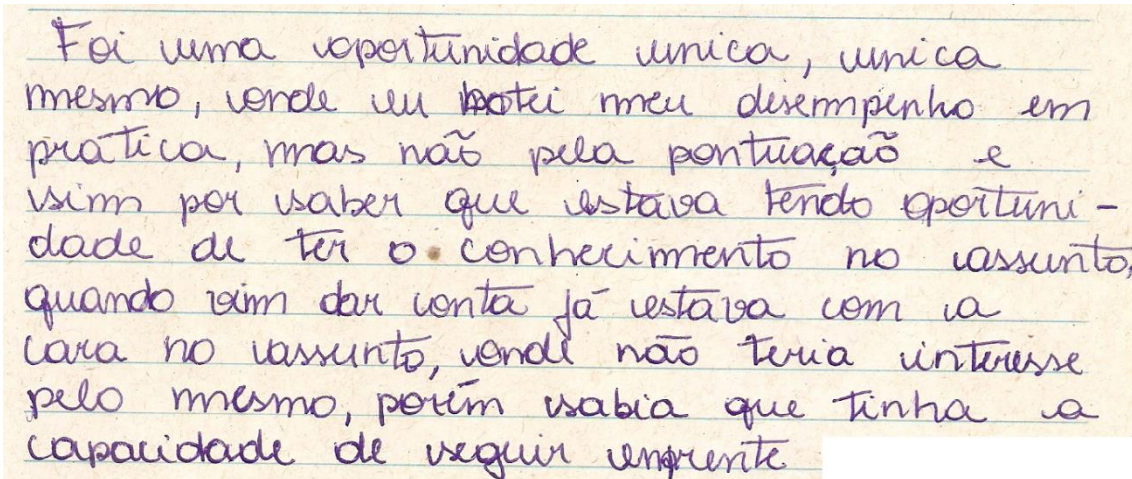
<p>A minha realidade crônica</p>	<p>Refletir sobre a realidade vivida e a realidade representada;</p> <p>Atuar e reconhecer-se no papel de sujeito, condutor.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição de conteúdos; 2. Reflexão e debate sobre a realidade do aluno; 3. Ensaios das peças teatrais apresentadas como releituras das crônicas literárias. 	<p>Lousa, pincel para quadro.</p>	<p>02 aulas (120 min.)</p>
<p>Semana Literária</p>	<p>Expor as atividades produzidas, permitindo a interlocução entre o autor, a obra e o leitor;</p> <p>Promover a ampliação do espaço da literatura na escola;</p> <p>Relacionar textos e conteúdos disciplinares da escola;</p> <p>Diminuir o distanciamento entre o aluno/leitor e os textos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de duas peças teatrais exibidas como releituras das crônicas literárias. 2. Amostra de cartazes; 3. Oralização das leituras da crônica literárias. 	<p>Textos, equipamento de som, cartazes.</p>	<p>02 aulas (120 min.)</p>

6 A VOZ DOS ALUNOS

Após o desenvolvimento do projeto o professor-pesquisador pediu que os alunos expusessem as suas impressões sobre as experiências vividas ao longo das atividades, considerando para isso o conhecimento prévio, as práticas das leituras, sua atuação como autores do processo e as mudanças percebidas após a conclusão. Assim, nesta seção apresentaremos recortes dessas falas, para que seja observado a reflexão dos próprios alunos quanto ao processo.

Quanto às produções textuais dos discentes, salientamos que, embora tenham sido solicitadas pelo professor, não houve a recompensa com pontuações, a fim de que os alunos apresentassem suas reflexões críticas, pontuando voluntariamente os aspectos positivos e negativos notados.

Dentre as falas²¹, a aluna E. K. escreve²²:



Foi uma oportunidade única, única mesmo, onde eu botei meu desempenho em prática, mas não pela pontuação e sim por saber que estava tendo oportunidade de ter o conhecimento no assunto, quando vim dar conta já estava com a cara no assunto, onde não tinha interesse pelo mesmo, porém sabia que tinha a capacidade de seguir aprendendo.

Figura 10 – Produção textual da aluna E.K.

Fonte: Autor, 2015.

“Foi uma oportunidade única, única mesmo, onde eu botei meu desempenho em prática, mas não pela pontuação e sim por saber que estava tendo oportunidade de ter o conhecimento no assunto, quando vim dar conta, já estava com a cara no

²¹ Como já dito, nesta pesquisa as publicações respeitam o art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990: O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

²² Para fins didáticos, reescrevemos as impressões dos alunos objetivando que a grafia não interfira na compreensão dos fragmentos. Com a mesma intenção, também seguimos com a adequação gramatical das palavras, contudo, mantendo a linguagem informal, para que o leitor desta pesquisa não induzido ao erro no entendimento.

assunto, onde não teria interesse pelo mesmo, porém sabia que tinha a capacidade de seguir enfrente[...]”

Ao dizer “botei meu desempenho em prática”, a aluna demonstra sua conscientização enquanto sujeito do processo, “desempenhando” as ações escolhidas por ela. Outra fala que evidencia essa percepção é “sabia que tinha a capacidade de seguir em frente”, revelando que a aluna se reconhece hábil e responsável pelas inferências na leitura, não lhe restando apenas repetir os conceitos, mas podendo agir e pensar no processo crítico.

Lemos na produção de R.S.T.:

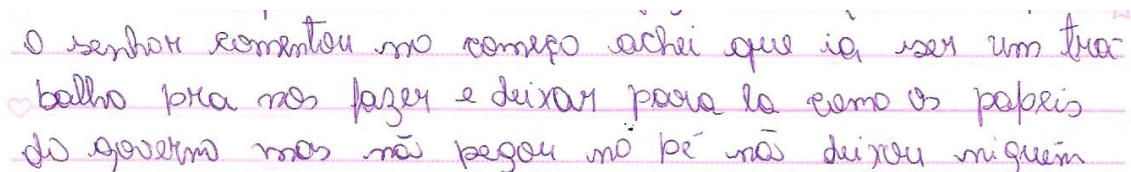


Figura 11 – Produção textual da aluna R.S.T. (1)

Fonte: Autor, 2015.

“O senhor comentou no começo, achei que iria ser um trabalho para nós fazermos e deixarmos para lá, como os papéis do governo, mas não, pegou no pé, não deixou ninguém.”

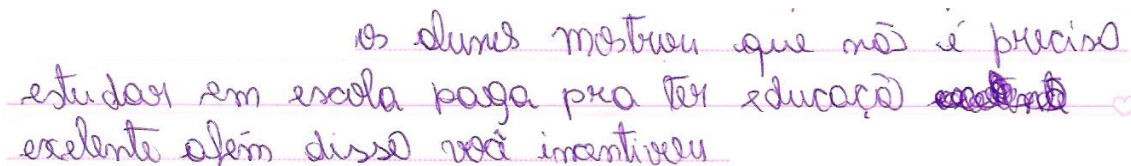


Figura 12 – Produção textual da aluna R.S.T. (2)

Fonte: Autor, 2015.

“os alunos mostraram que não é preciso estudar em escola paga para ter educação excelente, além disso, você incentivou”

Aqui percebemos a consciência política dos alunos, embora, ainda em desenvolvimento. A aluna R.S.T. faz uma crítica às práticas educacionais, comparando-as aos papéis do governo, ou seja, enfatiza a falta de responsabilidade necessária ao bom desenvolvimento das ações. Continua a expor suas impressões sobre a escola, contrapondo-se ao pensamento comum de que “só a escola privada fornece educação de qualidade”, rejeitando os falares comuns e a repetição de conceitos, construindo suas próprias considerações.

Outros alunos dispuseram suas impressões, todavia, esta pesquisa como proposta de intervenção em sala de aula não intenciona a análise das falas dos alunos, mas de dispõe como sugestão de atividades a serem praticadas durante as aulas de Língua Portuguesa.

Cabendo a cada professor o papel de pesquisador, não a fim de publicar trabalhos (podendo até ser consequência, mas não o objetivo principal), porém, sob a perspectiva de interferir na realidade da sala de aula, buscando ações que proporcionem aos alunos o papel de sujeitos.

Também, salientamos que outras falas não puderam ser transcritas e dispostas aqui, pois foram ditas ao longo das discussões, debates, conversas formais e informais. Contudo, elas serviram para a análise e percepção dos aspectos da pesquisa, evidenciando ou negando.

Reconhecemos e sugerimos a possibilidade de mudanças na aplicação das atividades aqui propostas (acréscimos, reduções, adequações), tendo o aluno como leitor ativo, capaz de refletir sobre suas ações e de dizer.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa teve a intenção de promover atividades voltadas para o ensino da Língua Portuguesa, mais precisamente dos textos literários do gênero Crônica, analisar sua realização e propor práticas de ensino que contribuam para a formulação de conhecimento e desenvolvimento crítico do aluno, possibilitando sua expressividade e reconhecimento da leitura de mundo.

Percebendo a constituição deste trabalho sob o viés acadêmico como dissertação do Mestrado, mas também compreendendo que ele pretende servir como proposta de ensino do texto literário, desejamos ter cumprido a tarefa de mantermos uma linguagem científica, mas acessível aos professores. Sem que se torne uma leitura pesada e cansativa ou tampouco leve e dispensável.

Nossa percepção de que o aluno não tem tido espaço e voz na sala de aula, e que na maioria das vezes aceita essa condição que lhe é imposta, seja pela repreensão, acomodação ou mesmo por não se perceber como sujeito, nos motivou a pesquisar sobre práticas pedagógicas que ampliassem o senso crítico do estudante. Conseqüentemente, fomos conduzidos à reflexão sobre a realidade da sala de aula, que nos fez perceber, a partir das práticas recorrentes em sala de aula e observadas, que o professor silencia o aluno ao longo das atividades propostas em sala, incumbindo-lhe exercícios que apenas reproduzem conceitos, esquecendo-se de sua subjetividade, vendo somente sua objetividade, todavia, aguarda que ele, aluno, expresse suas opiniões durante a leitura de um texto literário.

As condições praticadas na sala de aula contribuem para que o aluno não se desenvolva como sujeito, pois é assim que o ambiente o constrói. Embora seja um ser social, com anseios, posicionamentos e ações, a pedagogia aplicada tradicionalmente destina ao aluno o papel de ser inerte, apenas receptor da ciência ofertada pelo docente.

Não diferente daquilo que ocorre com o aluno, a literatura também tem sido “deixada no canto” pela escola, principalmente, durante as aulas de Língua Portuguesa, as quais deveriam incentivá-la. “Para Aristóteles a literatura é imitação (mimese) da realidade. Dessa forma, podemos dizer que literatura é arte que imita a vida, isto é, ela é o reflexo da realidade representada por meio da linguagem simbólica das palavras” (FIORINDO, 2012, p. 28). Essa imitação da realidade, permite à literatura apresentar possibilidades à humanização do homem, já que o induz a notar-

se e a refletir, reconhecendo-se como sujeito e rejeitando a condição de coisa.

Apesar da perspectiva de que a literatura e a língua devem ser ensinadas juntas, sob o “rótulo” da disciplina de Língua Portuguesa, os livros didáticos abordam a literatura como suporte à língua, apresentando fragmentos produções literárias descontextualizadas, ou historicizadas sem que haja a intenção de pensá-la, mas apenas a de servir e exemplificar os conceitos gramaticais.

A partir do desenvolvimento das atividades propostas no **Projeto Literatura Com(tempo)**, pudemos experienciar a mudança de pontos de vista e a ocorrência de ações que outrora pareciam não ser possíveis.

A motivação e o convite à participação dos alunos por meio de um “pacto”, no qual fora possibilitada a sua desistência a qualquer momento, sem que necessitasse uma justificativa, provocou neles a percepção de que não se tratava de uma imposição da escola, mas que eles teriam sua vontade admitida. A escola passa a dar a voz também ao aluno, quebrando a hierarquização entre os sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem, professor e alunos.

A concepção e o reconhecimento do aluno na condição de sujeito, permitiram que aluno e professor realizassem as atividades, pois a interação entre ambos provocou a motivação, necessária para o desenvolvimento da proposta. Os alunos não se viam como submissos, porém como integrantes e que poderiam dialogar, propor acréscimo ou retirada, questionar e responder.

A leitura do texto literário deve provocar prazer no leitor, sem que o afaste da conscientização, afinal, não há leitura sem propósito e o leitor deve estar ciente disso. Há muito se entendia que o ensino da literatura necessitaria da privação do prazer do aluno durante a leitura, conforme já dissemos, se concebia que deleitar o texto faria com que o aluno se distraísse, perdendo a atenção do conteúdo e por isso não compreendendo os ensinamentos. Todavia, hoje já se considera que o prazer é motivador para o aluno, permitindo que ele atente ainda mais para os traços do texto e para o que é dito através dele. Percebemos que os alunos se sentiram motivados a participar também em razão do prazer que sentiam, pois o processo de leitura não era estático, nem particular, mas um constructo.

Após a realização das ações propostas nesta pesquisa, a partir da intervenção na sala de aula de Língua Portuguesa, pudemos perceber alguns avanços no comportamento dos alunos da turma, que se apresentavam inicialmente dispersos, acomodados, inertes ou afastados das atividades pedagógicas, mas que ao longo da

pesquisa demonstraram interesse de participação, havendo apenas uma desistência, em razão de evasão escolar. Alunos que costumavam faltar às aulas, assumiram o compromisso de atuarem e passaram a ser assíduos nas aulas.

Outro aspecto percebido foi o incentivo e a prática mais frequente das leituras de textos literários, alguns relataram que passaram a buscar crônicas literárias na internet e outros que começaram a ler romances clássicos, buscando-os em bibliotecas ou com pessoas conhecidas.

Quanto ao professor-pesquisador, durante a formulação da proposta foi levado a repensar as concepções e práticas na sala de aula, reformulando-as, acrescentando conceitos anteriormente ausentes. Assim, as ações desenvolvidas não influenciaram apenas as práticas discentes, mas principalmente as docentes, uma vez que esse é leitor mais maduro e sujeito consciente, que atua e modifica a realidade em que está situado, tendo maior compromisso em proporcionar a autonomia do aluno enquanto leitor.

Com esta proposta não pretendemos apresentar algo inédito, simulando algo inovador, pois, como dissemos, outros autores propõem estratégias de leitura. Nosso intento aqui é apresentar mais uma perspectiva e incentivar a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensino, as quais reconhecemos como necessárias em alguns momentos. Porém, sua constância na sala de aula deve ser pensada, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem não é estanque, as ações pedagógicas do professor também devem ser dinâmicas, pretendendo o alcance dos objetivos determinados e particulares a cada um, contextualizados à realidade na qual estão inseridos o professor, os alunos e o texto.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In.: DALVI, Maria Amélia e et al. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira. **O gênero crônica e a prática escolar**. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maluv017.pdf>>. Acesso em: 23 julho 2014.
- BORGATTO, Ana Maria T.; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera L. de C. **Projeto Teláris: Português**. São Paulo: Ática, 2012.
- BRAGA, Rubem et al. **Para gostar de ler**. 11. Ed. São Paulo: Ática, 1979. v. 4.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 30 de dez. de 2015.
- _____. Lei n.º 9.610, de 19/02/98. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 de fev. 1998. Seção, p.3.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.
- CAMPOS, Paulo M. Primeiras leituras. In: PEREIRA, Manuel Cunha (Org.). **A palavra é... Escola**. São Paulo: Scipione, 1992. p. 54-58.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. USP, p. 81-90, 1972.
- _____. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antonio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, p. 102-108, 2008.
- DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Metodologia científica**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.
- FIORINDO, Priscila Peixinho. **Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico**. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. São Paulo, n. 36, p.28-33, mai. 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: GOMES, R.; DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-108.

LEITE, Lígia Chiappini de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MAGALHÃES, Belmira R. da C. Um olhar discursivo sobre o texto literário. In: ZOZZOLI, Rita M. D. **Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió. Edufal, 2002.

MOTA, Ricardo. O julgamento do cabo Luiz Pedro e o crime que nunca terá um final. **Tudo na Hora**. Maceió, 23 set. 2015. Disponível em: <<http://blog.tnh1.com.br/ricardomota/2015/09/23/o-julgamento-do-cabo-luiz-pedro-e-o-crime-que-nunca-tera-um-final/>>. Acesso em 16 out. 2015.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

SABINO, Fernando. **A companheira de viagem**. Rio de Janeiro: Autor, 1965. p.174.

SOARES, Susane; STROGENSKI, Maria José Ferreiro. Ensino de Literatura: uma proposta por unidade temática. **Ao pé da letra**. Curitiba: v.13, n.2, 99-113, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da leitura de poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio**. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2007.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. **A formação do leitor competente: estratégias de leitura**. Altônia:[s.n.], 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_mar_ia_jesus_ornelas_valle.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2014.

VERAS, Dauro. Crônicas da violência cotidiana (2). **Dveras em rede: um dia de cada vez**. Florianópolis, 18 jan.2007. Disponível em <<http://www.dauroveras.com.br/page/10?tag=cronicas>>. Acesso em: 16 out. 2015.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. As mentiras que os homens contam. **Lê livros**. [S.l]: jul. 2004. Disponível em: <<http://lelivros.website/book/download-as-mentiras-que-os-homens-contam-luis-fernando-verissimo-em-epub-mobi-e-pdf>>. Acesso em 02 nov. 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, n. 1, v. 5, p. 9-20, jan./jun. 2009.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu,,
tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “**Literatura com(tempo):** intervenções literárias a partir de crônicas em uma escola pública”, recebi do Prof. Esp. Joel Helder da Silva Morais, do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, sob orientação da Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina à verificação do desenvolvimento do senso crítico de alunos do 9º ano a partir da literatura contemporânea;
- Que a importância deste estudo é a ampliação da capacidade de compreensão de leitura a partir da intervenção de atividades de leitura e produção de crônicas literárias no ensino da literatura em sala de aula;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: desenvolvimento da criticidade, da interpretação e da compreensão textual;
- Que esse estudo começará em setembro/2015 e terminará em dezembro/2015;
- Que o estudo será feito a partir de atividades de debates, leituras literárias e produções textuais;
- Que eu participarei das atividades de debates, leituras e produções textuais, realizadas em sala de aula;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: falta de vontade na participação das atividades desenvolvidas; timidez, quanto à exposição de ideias publicamente;
- Que não há riscos à minha saúde física ou mental;
- Que deverei contar com a assistência educacional, sendo responsável por ela: Prof. Esp. Joel Helder da Silva Morais;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: desenvolvimento da criticidade, da interpretação e da compreensão textual.
- Que a minha participação será acompanhada dentro da sala de aula e pelas atividades desenvolvidas;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;

- Que não haverá despesas com a minha participação nesse estudo, ou de qualquer aluno participante da pesquisa;
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para a Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL;
- Que eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio:

Bloco: Nº: Complemento:
 Bairro: CEP: Cidade: Telefone:
 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio:

Bloco: Nº: Complemento:
 Bairro: CEP: Cidade: Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Av. Lourival de Melo Mota
 Bairro: Tabuleiro do Martins CEP: 57072-970 Cidade: Maceió-AL
 Telefone p/contato: (82) 98802-8986

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041**

Maceió, ___ de _____ de 2015

Assinatura do(a) voluntário(a) ou responsável legal	Nomes e assinaturas do(s) responsável(eis) pelo estudo

*Rubricar a primeira página

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**Literatura Com(tempo):** intervenções literárias a partir de crônicas em uma escola pública” e seu responsável permitiu que você participe.

O professor Joel Helder da Silva Morais, que é o pesquisador, quer saber se as atividades desenvolvidas a partir da introdução da leitura e produção de crônicas literárias ajudarão aos alunos da turma no desenvolvimento de senso crítico, fazendo com que melhorem a forma de defender aquilo que acreditam e passem a entender mais com o ensino da literatura em sala de aula. Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de (idade) a (idade) anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Escola Estadual Prof. Theonilo Gama, localizada na Rua Bomfim, no bairro do Jacintinho, onde os alunos debateram, leram e produzirão textos. Para isso, serão usadas crônicas literárias. O material utilizado é considerado seguro, mas é possível que os alunos: fiquem envergonhados por estarem sendo observados ou por ter que falar suas ideias publicamente; tenham falta de vontade na participação das atividades desenvolvidas. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (82) 98802-8986 do professor/pesquisador Joel Helder da Silva Morais. Mas há coisas boas que podem acontecer como: entender melhor, coisas que não entende tão bem; conseguir expor aquilo que pensa de maneira mais clara; ler e entender textos literários mais atuais. Seus responsáveis e você poderão a qualquer momento tirar dúvidas sobre a pesquisa e também acompanhá-la. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as vocês que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, será feita a análise e publicada através de um trabalho do professor. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**Literatura Com(tempo):** intervenções literárias a partir de crônicas em uma escola pública”, que quer saber se as atividades desenvolvidas a partir da introdução da leitura e produção de crônicas literárias ajudarão aos alunos da turma no desenvolvimento de senso crítico, fazendo com que melhorem a forma de defender aquilo que acreditam e passem a entender mais com o ensino da literatura em sala de aula. Entendi os coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

ANEXO C – CRÔNICAS DA VIOLÊNCIA COTIDIANA (2), DE DAURO VERAS

dveras em rede
Um dia de cada vez

DAURO VERAS
ILHA DE SANTA CATARINA,
BRASIL (MAIS...)



CRÔNICAS DA VIOLÊNCIA COTIDIANA (2) - Dauro Veras

Em janeiro de 2000, fazia duas semanas que eu me mudara pro Rio. Tinha terminado de jantar no restaurante Bella Blue, em Botafogo, e estava saindo quando me empurraram porta adentro. Três rapazes de uns 18 anos – um branco e dois negros, todos de calção, camiseta e tênis -, armados de revólveres, invadiram o restaurante:

- Perdeu, perdeu!

Foi tudo muito rápido, três ou quatro minutos. Que ninguém reagisse, senão ia ter morte. Fui confundido com o gerente porque estava na entrada. Um ficou na porta, o segundo saiu recolhendo os celulares nas mesas. O terceiro me apontou a arma e mandou abrir o cofre.

Expliquei que eu era só um cliente. Devagar, tirei vinte reais do bolso e botei na mesa. Imitando o garçom, levantei as mãos. Irritado, ele nos disse pra baixar os braços, chutou minhas costelas e mandou deitar no chão. Vi de perto seu Nike novinho e esperei o tiro.

Fugiram rápido, levando 4 mil reais e os celulares – eu tinha esquecido o meu no hotel. Desprezaram meus vinte paus. Um garçom me ofereceu gelo (depois tirei radiografia, tudo inteiro). Ainda tremendo, peguei um táxi e fui pro hotel no Catete. Lá vi que tinha esquecido a agenda. Peguei outro táxi e voltei. No caminho contei a história e o taxista comentou:

- Isso é comum aqui. Eu mesmo tenho uma bala alojada no pescoço faz cinco anos.

No restaurante o movimento tinha voltado ao normal, com novos clientes e comida quentinha. Meia hora depois do assalto, era como se nada grave tivesse acontecido. Peguei minha agenda e fui embora, pensando na banalização da violência e em como as pessoas se adaptam a tudo pra continuar vivendo.

Pensei, tenho duas opções: voltar ou insistir. Teimoso, fiquei. E vivi quase dois anos na cidade maravilhosa, sem presenciar nenhum outro incidente como esse – uma vez, na noite da Lapa, acompanhava um casal de amigos franceses e fomos seguidos, mas percebi a tempo e entramos num bar. Foram tempos divertidos, com muito cinema, samba de raiz e novos amigos. Aí voltei pra cidade-ilha em busca de sossego pra criar filho.

Nunca vou esquecer os olhos daquele rapaz que não tinha nada a perder, me apontando com raiva um 38 que podia ter interrompido toda minha história num segundo. Mas o que mais me chocou mesmo foi a atitude conformada com que as pessoas se submetem a viver um cotidiano desses. Ainda hoje penso nisso e não encontro respostas satisfatórias.

ANEXO D – O JULGAMENTO DO CABO LUIZ PEDRO E O CRIME QUE NUNCA TERÁ UM FINAL, ARTIGO DE RICARDO MOTA

Ricardo Mota



23/09/2015

O julgamento do Cabo Luiz Pedro e o crime que nunca terá um final

Seja qual for o resultado, o julgamento do Cabo Luiz Pedro não representará o final dessa história trágica.

O ex-vereador, ex-deputado e ex-agente da PC é acusado de ser o mandante da morte do servente de pedreiro Carlos Roberto Rocha Santos, assassinado em 12 de agosto de 2004 com vinte e um tiros.

Se há julgamento, hoje, isso se deve principalmente ao pai da vítima, Sebastião Pereira, incansável na busca por justiça.

Talvez seja isso que o mantém na vida.

Mas ele próprio há de saber que, independentemente da sentença do tribunal do júri, este é um daqueles casos que nunca terão um desfecho para a família da vítima.

Como aconteceu com Andresson Silveira, filho da cantora Nara Cordeiro, o corpo do rapaz nunca foi encontrado: teria sumido do IML, na data em que se consumou o homicídio.

Como isso aconteceu?

Difícilmente teremos a resposta.

Sabemos todos da importância, para as famílias enlutadas, do sepultamento dos entes queridos, ainda que não mais reconhecidos nos restos mortais.

Nara Cordeiro nunca pode sepultar o filho; o mesmo ocorrerá com seu Sebastião Pereira – seja, repito, qual for o resultado do julgamento.

E o que dizer do caso Silvio Vianna?

Sim, porque até hoje não foram apontados formalmente os mandantes do assassinato do servidor da Fazenda Estadual.

Haverá sempre a sensação de que o Estado falhou: polícia, MP e Justiça.

Será mais uma prova de que há muito ainda para se andar no nosso caminho civilizador.

Postado às 12:59, Ricardo Mota

Referência: Disponível em: <<http://blog.tnh1.com.br/ricardomota/2015/09/23/o-julgamento-do-cabo-luiz-pedro-e-o-crime-que-nunca-tera-um-final/>>. Acesso em: 16 de outubro de 2015.

ANEXO E – CRÔNICA: PRIMEIRAS LEITURAS, DE PAULO MENDES CAMPOS

A primeira sentença cujo segredo consegui decifrar até o fim dava a mim uma importância que a psicanálise explica: “A bola é de Paulo”. Estava escrito debaixo do cartão colorido, na parede do primeiro ano primário do Grupo Barão do Rio Branco. Naquele tempo, o trabalho maior da professora era fazer com que olhássemos para a parte inferior do cartão, onde estavam as letras misteriosas, e não para cima, onde se estampava a figura do menino de calção azul e do cachorrinho correndo atrás da bola, vendo-se mais longe uma casa rodeada de árvores e de cuja chaminé saía uma fumacinha feliz. Aprender é uma mutilação.

Só no quarto ano trocamos os livros ilustrados por um volume mais grosso, sem enfeites: era a antologia de Olavo Bilac e Manuel Bonfim. Já a essa altura, sem contar as silabadas, líamos correntemente. Mistério era descobrir por que motivo tanta gente havia escrito tanta coisa sem graça. Logo na primeira página, embirrei com o tal de Machado de Assis. Aquele lobriguei luz por baixo da porta me aborreceu. Lobriguei lembrava lombriga; lombriga lembrava vermífugo... Não topei Machado de Assis, a não ser aquele diabo velho, sentado entre dois sacos de moedas.

No exame de admissão, tive a sorte de ler e analisar gramaticalmente um trecho de Coelho Neto que sabia de cor: “Selva augusta, de velhos troncos intactos, jamais ferida pelo gume dos ferros...”. Veio depois o ginásio, no qual considerava o florilégio um livro à parte, encapado no papel mais bonito, para contrabalançar o volume de matemática de Jácomo Stavale. Eram as flores que enfeitavam as horas de estudo, compridas e desertas. Com o tempo, Machado de Assis foi melhorando de estilo e de ideias. Vez por outra, no entanto, dava para escrever frases intransponíveis como esta: “O destino é o seu próprio contrarregra”. Durante muitos anos, todas as vezes que deixava de entender uma situação, repetia comigo a fórmula incompreensível: “O destino é o seu próprio contrarregra”! Duro era encontrar motivos que justificassem nossa admiração por Rui Barbosa, o homem mais inteligente do mundo. Bonito mesmo era a última corrida de touros em Salvaterra, que não é de Alexandre Herculano, como lembram os ingratos, mas de Rebelo da Silva. Bonito era o sertanejo, antes de tudo, um forte. Bonito era o suave milagre (“longos são os caminhos da Galiléia e curta a piedade dos homens”).

Quase tão bonito era o cerco de Leyde, com aquela dúvida atroz, que permaneceu até hoje, de saber se o mar era o único túmulo digno de um almirante báltico ou batavo. Bonito era a virgem dos lábios de mel. Bonito foi o descobrimento de O coração de d'Amicis. Bonito foi quando achei na antologia de Carvalho Mesquita uma poesia esquisita, a história de uma boneca de olhos de conta cheinha de lã, que rolou na sarjeta e foi levada pelo homem do lixo, coberta de lama, nuinha, como quis Nosso Senhor; Jorge de Lima foi o meu primeiro *frisson nouveau*. Feio foi o que veio depois. A vida não é antológica, não tem gramática, não tem adjetivos bonitos, não tem pontuação. Foi o que aprendi um século mais tarde em um livro besta.

ANEXO F – CRÔNICA: CONVERSA DE COMPRA DE PASSARINHO, DE RUBEM BRAGA

Entro na venda para comprar uns anzóis, e o velho está me atendendo quando chega um menino da roça com um burro e dois balaios de lenha. Fica ali, parado, esperando. O velho parece que não o vê, mas afinal olha as achas com desprezo e pergunta: "Quanto?" O menino hesita, coçando o calcanhar de um pé com o dedo de outro: "Quarenta". O homem da venda não responde, vira a cara.

Aperta mais os olhos miúdos para separar os anzóis pequenos que eu pedi. Eu me interesso pelo coleiro do brejo que está cantando. O velho:

- Esse coleiro é especial. Eu tinha aqui um gaturamo que era uma beleza, mas morreu ontem; é um bicho que morre à toa.

Um pescador de bigodes brancos chega-se ao balcão, murmura alguma coisa; o velho lhe serve cachaça, recebe, dá o troco, volta-se para mim: "O senhor quer chumbo também?" Compro uma chumbada, alguns metros de linha. Subitamente ele se dirige ao menino da lenha:

- Quer vinte e cinco pode botar lá dentro.

O menino abaixa a cabeça, calado. Pergunto:

- Quanto é o coleiro?

- Ah, esse não tenho para venda, não...

Sei que o velho está mentindo; ele seria incapaz de ter um coleiro se não fosse para venda; miserável como é, não iria gastar alpiste e farelo em troca de cantorias. Eu me desinteresso. Peço uma cachaça. Puxo o dinheiro para pagar minhas compras. O menino murmura: "O senhor dá trinta..." O velho cala-se, minha nota na mão:

- Quanto é que o senhor dá pelo coleiro?

Fico calado algum tempo. Ele insiste: "O senhor diga..." Viro a minha cachaça, fico apreciando o coleiro.

- Não quer vinte e cinco vá embora, menino.

Sem responder o menino cede. Carrega as achas de lenha lá para os fundos, recebe o dinheiro, monta no burro, vai-se. Foi no mato cortar pau, rachou cem achas, carregou o burro, trotou léguas até chegar aqui, levou 25 cruzeiros. Tenho vontade de vingá-lo:

- Passarinho dá muito trabalho...

O velho atende outro freguês, lentamente.

- O senhor querendo dar 500 cruzeiros, é seu.

Por trás dele o pescador de bigodes brancos me faz sinal para não comprar. Finjo espanto: "QUINHENTOS cruzeiros?"

- Ainda a semana passada eu rejeitei 600 por ele. Esse coleiro é muito especial.

Completamente escravo do homem, o coleirinho põe-se a cantar, mostrando suas especialidades.

Faço uma pergunta sorna: "Foi o senhor quem pegou ele?" O homem responde: "Não tenho tempo para pegar passarinho".

Sei disso. Foi um menino descalço, como aquele da lenha. Quanto terá recebido esse menino desconhecido por aquele coleiro especial?

- No Rio eu compro um papa-capim mais barato...

- Mas isso não é papa-capim. Se o senhor conhece passarinho, o senhor está vendo que coleiro é esse.

- Mas QUINHENTOS cruzeiros?

- Quanto é que o senhor oferece?

Acendo um cigarro. Peço mais uma cachacinha. Deixo que ele atenda um freguês que compra bananas. Fico mexendo com o pedaço de chumbo. Afinal digo com a voz fria, seca: "Dou 200 pelo coleiro, 50 pela gaiola".

O velho faz um ar de absoluto desprezo. Peço meu troco, ele me dá. Quando vê que vou saindo mesmo, tem um gesto de desprendimento: "Por 300 cruzeiros o senhor leva tudo".

Ponho minhas coisas no bolso. Pergunto onde é que fica a casa de Simeão pescador, um zarolho.

Converso um pouco com o pescador de bigodes brancos, me despeço.

- O senhor não leva o coleiro?

Seria inútil explicar-lhe que um coleiro do brejo não tem preço. Que o coleiro do brejo é, ou devia ser, um pequeno animal sagrado e livre, como aquele menino da lenha, como aquele burrinho magro e triste do menino. Que daqui a uns anos quando ele, o velho, estiver rachando lenha no Inferno, o burrinho, o menino e o coleiro vão entrar no Céu - trotando, assobiando e cantando de pura alegria.

ANEXO G – CRÔNICA: A ÚLTIMA CRÔNICA, DE FERNANDO SABINO

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho -- um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a

comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

ANEXO H – CRÔNICA: BRINCADEIRA, DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

Começou como uma brincadeira. Telefonou para um conhecido e disse:

– Eu sei de tudo.

Depois de um silêncio, o outro disse:

– Como é que você soube?

– Não interessa. Sei de tudo.

– Me faz um favor. Não espalha.

– Vou pensar.

– Por amor de Deus.

– Está bem. Mas olhe lá, hein?

Descobriu que tinha poder sobre as pessoas.

– Sei de tudo.

– Co- como?

– Sei de tudo.

– Tudo o quê?

– Você sabe.

– Mas é impossível. Como é que você descobriu?

A reação das pessoas variava. Algumas perguntavam em seguida:

– Alguém mais sabe?

Outras se tornavam agressivas:

– Está bem, você sabe. E daí?

– Daí nada. Só queria que você soubesse que eu sei.

– Se você contar para alguém, eu...

– Depende de você.

– De mim, como?

– Se você andar na linha, eu não conto.

– Certo.

Uma vez, parecia ter encontrado um inocente.

– Eu sei de tudo.

– Tudo o quê?

– Você sabe.

– Não sei. O que é que você sabe?

– Não se faz de inocente.

– Mas eu realmente não sei.

– Vem com essa.

– Você não sabe de nada.

– Ah, quer dizer que existe alguma coisa pra saber, mas eu é que não sei o que é?

– Não existe nada.

– Olha que eu vou espalhar...

– Pode espalhar que é mentira.

– Como é que você sabe o que eu vou espalhar?

– Qualquer coisa que você espalhar será mentira.

– Está bem. Vou espalhar.

Mas dali a pouco veio um telefonema.

– Escute. Estive pensando melhor. Não espalha nada sobre nada daquilo.

– Aquilo o quê?

– Você sabe.

Passou a ser temido e respeitado. Volta e meia alguém se aproximava dele e sussurrava:

- Você contou para alguém?
- Ainda não.
- Puxa. Obrigado.

Com o tempo, ganhou uma reputação. Era de confiança. Um dia, foi procurado por um amigo com uma oferta de emprego. O salário era enorme.

- Por que eu? – quis saber.
- A posição é de muita responsabilidade – disse o amigo – Recomendei você.
- Por quê?
- Pela sua descrição.

Subiu na vida. Dele se dizia que sabia tudo sobre todos, mas nunca abria a boca para falar de ninguém. Além de bem-informado, um gentleman. Até que recebeu um telefonema. Uma voz misteriosa que disse:

- Sei de tudo.
- Co- como?
- Sei de tudo.
- Tudo o quê?
- Você sabe.

Resolveu desaparecer. Mudou-se de cidade. Os amigos estranharam o seu desaparecimento repentino. Investigara. O que ele estaria tramando? Finalmente foi descoberto numa praia remota. Os vizinhos contam que a voz que uma noite vieram muitos carros e cercaram a casa. Várias pessoas entraram na casa. Ouviram-se gritos. Os vizinhos contam que mais se ouvia era a dele, gritando:

- Era brincadeira! Era brincadeira!

Foi descoberto de manhã, assassinado. O crime nunca foi desvendado. Mas as pessoas que o conheciam não têm dúvidas sobre o motivo.

Sabia demais.

ANEXO I – DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

(Prática ilegal de apropriar-se da obra de terceiros sem autorização e sem a referência devida)

Título da Dissertação: LITERATURA COM(TEMPO): INTERVENÇÕES LITERÁRIAS A PARTIR DE CRÔNICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ALAGOANA

Mestrando: JOEL HELDER DA SILVA MORAIS

Eu _____ declaro que, com exceção das citações diretas e indiretas claramente indicadas e referenciadas, esta dissertação foi escrita por mim, portanto, não contém plágio. Tenho consciência que a utilização de material de terceiros incluindo uso de paráfrase sem a devida indicação das fontes será considerada plágio, e estará sujeita a processos administrativos da Universidade Federal de Alagoas e sanções legais.

Maceió, 05 de fevereiro de 2016.

Joel Helder da Silva Morais