



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

SÍLVIA SOUZA SANTOS

**ENTRE CRÔNICAS: DESENVOLVENDO A COMPREENSÃO
LEITORA**

SÃO CRISTÓVÃO / SE

2016

SÍLVIA SOUZA SANTOS

**ENTRE CRÔNICAS: DESENVOLVENDO A COMPREENSÃO
LEITORA**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/ POSGRAP.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Denise Porto Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO / SE

2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Silvia Souza
S237e Entre crônicas : desenvolvendo a compreensão leitora / Silvia
Souza Santos ; orientador Denise Porto Cardoso. – São Cristóvão,
2016.
115 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal
de Sergipe, 2016.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Compreensão na leitura. 4.
Crônicas. I. Cardoso, Denise Porto, orient. II. Título.

CDU 81'42



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC

Profletras
mestrado profissional

Ata de Defesa

Aos quatorze dias de dezembro de dois mil e dezesseis, às oito horas, no Auditório da POSGRAP no Polo de Gestão, esteve reunida a banca de avaliação para o exame de defesa de **SILVIA SOUZA SANTOS**, do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da unidade acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* São Cristóvão. O trabalho é intitulado **ENTRE CRÔNICAS: DESENVOLVENDO A COMPREENSÃO LEITORA**, e a banca foi constituída pela orientadora e presidente, **Profa. Dra. Denise Porto Cardoso**, a avaliadora externa, **Profa. Dra. Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco**, e o avaliador interno, **Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno**. Declarando aberta a sessão, a orientadora autorizou a mestrand a realizar a apresentação oral de seu trabalho, em vinte minutos, após o que se seguiu a arguição da examinadora externa e do examinador interno, com vinte minutos para cada examinador mais o mesmo tempo para a mestrand. Encerrada a arguição, a presidente da banca pediu licença ao público e a banca se reuniu para a avaliação do trabalho e deliberou pela :

- (X) **APROVAÇÃO**
() **APROVAÇÃO COM RESTRIÇÃO**
() **REPROVAÇÃO**

Parecer:

O trabalho de intervenção apresentado tem relevância, por tomar como objeto a leitura do gênero crônica e o desenvolvimento de diferentes estratégias para a competência leitora. Tem consistência teórico-metodológica e sinaliza um processo de ressignificação da prática docente na educação básica. Em função disso, a banca sugere que, após uma revisão, o Caderno Pedagógico - um dos produtos apresentados - seja publicado.

Em nada mais tendo a tratar, eu Rômulo Bastos Dantas, secretário, lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada por todos.

Denise Porto Cardoso
PROFA. DRA. DENISE PORTO CARDOSO

Glícia Marili Azevedo de M. Tinoco
PROFA. DRA. GLÍCIA MARILI AZEVEDO DE MEDEIROS TINOCO

Alberto Roiphe Bruno
PROFA. DRA. ALBERTO ROIPHE BRUNO

Silvia Souza Santos
SILVIA SOUZA SANTOS

Rômulo Bastos Dantas
RÔMULO BASTOS DANTAS

AGRADECIMENTOS

DEUS

Quero primeiramente agradecer a Deus, fonte de toda vida, razão de toda existência, pela presença viva, real e constante, por seu amor incondicional. Recorro a Ele nos momentos mais difíceis e mais felizes da minha vida. A Ele rogo por minha família e pelos amigos. Obrigada, Jesus, pois creio que com o Senhor sou mais que vencedora.

FAMÍLIA

As minhas duas mães, mãezinha Lusmarina e vovozinha Beatriz, às quais devo minha vida e tudo que conquistei. Obrigada pelo amor incondicional, por sempre me apoiarem em todas as decisões tomadas, por vibrarem comigo por cada conquista, por perseverarem na fé, crendo que o Senhor tem sempre o melhor para nós. Ao meu pai, José Osneilto (In memoriam), por saber que, se estivesse presente fisicamente, estaria muito feliz pelas minhas vitórias.

Aos meus irmãos Willian e Milena, por sempre acreditarem em mim e torcerem pelo meu sucesso. Aos meus sogros Elaine e José Bezerra, que são verdadeiros pais para mim, obrigada pelo carinho, cuidado, atenção e torcida. Amo todos vocês.

ESPOSO

Meu esposo Marcos Sávio, peça fundamental na engenharia do meu coração, que a cada dia me encanta e me apaixona com sua força, amor, companheirismo, carinho, dedicação, atenção e parceria. Sou imensamente grata ao Senhor por tê-lo como esposo, amigo e confidente. Obrigada pela compreensão, pelo cuidado constante, por tudo que é e representa para mim. “O essencial é invisível aos olhos”. Amo você!

PROFESSORES

Quero agradecer muito a todos os professores doutores que passaram pelo curso, que contribuíram de forma apaixonada para a minha formação acadêmica, instigando em mim o desejo de pesquisar e buscar sempre aprender mais. Sem vocês a jornada não seria tão encantadora e desafiante. Agradeço especialmente à Professora Dr^a. Denise Porto Cardoso. O porto em seu sobrenome não está aí à toa. Nos momentos de “tempestades” pelos quais passamos no curso, a senhora foi meu porto seguro. Toda a sua experiência, sabedoria, conhecimento e discernimento me acalmaram e conduziram nos momentos mais difíceis.

Obrigada aos professores Dr^a. Leilane Ramos, Dr^a. Raquel Freitag, Dr^a. Laura Camila, Dr^a. Geralda Lima pelos ensinamentos.

Aos Professores Dr. Alberto Roiphe e Dr^a. Isabel Cristina Michelin, obrigada pelas contribuições, pelas trocas, pela prontidão, pela amizade e pela disponibilidade em contribuir para a nossa formação.

COLEGAS

Aos colegas de curso que trilharam o caminho do saber comigo. Obrigada pela diversão, pelo aprendizado, por todo o apoio nos momentos mais difíceis. Saibam que os levarei comigo sempre em meu coração. Muitas lutas nos esperam, mas tenhamos sempre em nós essa força que nos trouxe até aqui e que agora nos leva a seguir caminhos diferentes. A saudade de todos e a esperança de um breve reencontro estarão sempre em nossos corações. Esse agradecimento se estende aos colegas de trabalho que fizeram o possível e impossível para me ajudar, em especial Pedro Santana, Elias Araújo e suas respectivas equipes. Obrigada, saibam que sou imensamente grata por toda a compreensão, solidariedade e torcida de vocês. Muitas foram as provas, mas a cada janela “fechada” o Senhor enviava seus anjos para abrirem todas as portas. Saibam que vocês foram anjos em minha vida acadêmica. Muito obrigada!

AMIGOS

Um agradecimento especial aos queridos amigos que torceram pelo meu sucesso e apoiaram-me nos momentos de cansaço, que não foram poucos. Obrigada pela palavra de conforto, de força, enfim, pela amizade de vocês. Não citarei nomes para não ser injusta com ninguém, mas saibam que sou grata a Deus pelo dom da vida de cada um.

SANTOS, Sílvia Souza. **Entre crônicas:** desenvolvendo a compreensão leitora. 2016.115f. Relatório de Pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de Concentração: Linguagens e Letramentos) Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras. São Cristóvão, 2016.

RESUMO

Tanto a aquisição da leitura quanto o desenvolvimento da compreensão são fundamentais para agirmos com autonomia nas sociedades letradas. Sendo assim, se pretendemos contribuir para a formação dos estudantes, tornam-se necessários o desenvolvimento e a ampliação dessas competências. Este relatório de pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção didática para a leitura do texto literário cujo produto é um Caderno Pedagógico. A pesquisa é uma tentativa de viabilizar a leitura interativa e a construção de inferências, a fim de que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e ampliem sua compreensão. Ele contém a fonte de pesquisa que fundamenta a proposta didática, uma síntese do procedimento Sequência Didática, as ações que concretizaram as estratégias propostas, as considerações finais e as referências utilizadas. O objetivo é promover o desenvolvimento e o aprimoramento da compreensão textual dos estudantes a partir da leitura do texto literário, uma vez que a literatura contribui para o amadurecimento de cada um, ao nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2006). As estratégias sugeridas justificam-se pelo fato de o contexto educacional contemporâneo exigir a formação de leitores proficientes que não se limitem à superfície textual na construção dos sentidos do texto, mas construam sentidos e mobilizem um conjunto de saberes, em diferentes situações de comunicação linguística. Esta proposta tem como base teórica os estudos de COSSON (2006), DELL'ISOLA (2001), KLEIMAN (2000a; 2000b), KOCH & ELIAS (2006), LEFFA (1996), MARCUSCHI (2008), SOLÉ (1998), entre outros. A intervenção ocorreu em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental e o resultado evidenciou que oportunizar situações em que os estudantes participem ativamente da construção de sentidos do texto, utilizem seus conhecimentos e as suas experiências para formular hipóteses, reflitam sobre a forma e conteúdo dos textos a fim de justificarem seus próprios pontos de vista e construam inferências necessárias à compreensão textual é algo construtivo. Inicialmente, os aspectos teóricos que fundamentam a proposta são explicitados; em seguida, a proposição da pesquisa e a maneira como a execução da sequência básica foi mediada é apresentada e, por fim, o resultado da investigação é analisado. No Caderno *Leitura, interação, compreensão!* constam orientações acerca de como desenvolver a presente proposta de intervenção.

Palavras-chave: Letramento Literário. Leitura. Compreensão Leitora. Inferências. Crônicas.

SANTOS, Sílvia Souza. **Among chronicles:** developing the reading comprehension. 2016.115 p. Research report (Professional Master's degree in Letters - Concentration field: Languages and Literacy) Federal University of Sergipe. Post-graduation Programme in Letters. São Cristóvão, 2016.

ABSTRACT

Both the acquisition of reading and the development of comprehension are fundamental in order for individuals to have autonomy in literate societies. And if we intend to contribute to students' formation, it therefore becomes necessary to develop and increase these competences. This research report aims to present a new pedagogic intervention proposal for reading a literary text whose product is a Pedagogic Notebook. This research is an attempt to make interactive reading and inference construction viable in order for students to develop reading skills and broaden their comprehension. This paper contains the research sources which substantiate the didactic proposal, a summary of the procedure Didactic Sequencing, the actions which consolidated the proposed strategies, the final considerations and its references. The aim is to promote the development and the improvement of the students' textual comprehension from reading the literary text, as literature contributes to one's maturing process, helping us to say the world and say ourselves (COSSON, 2006). The suggested strategies justify themselves for the fact that the contemporary educational context demands the formation of proficient readers who are not limited to the text surface when building the text meanings, but who build meanings and mobilize a set of knowledge, in diverse linguistic communicating situations. This proposal has the studies of COSSON (2006), DELL'ISOLA (2001), KLEIMAN (2000a; 2000b), KOCH & ELIAS (2006), LEFFA (1996), MARCUSCHI (2008), SOLÉ (1998), among others as theoretical basis. The intervention occurred in a 7th grade group and its results demonstrated that creating opportunities in which students actively participate in the building of text meanings, use their previous knowledge and experiences to formulate hypothesis, reflect about the texts form and content in order to justify their own points of view, build inferences which are necessary to textual comprehension is strongly positive. At first, the theoretical aspects which support the proposal are explained; then, it presents the research proposing and how the basic sequence execution was mediated and at last, the intervention results are analyzed. The *Leitura, interação, compreensão!* notebook brings orientations as for developing the present intervention proposal.

Key words: Literary Literacy. Reading. Reading Comprehension. Inferences. Chronicles.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2 ESTUDOS NORTEADORES.....	14
2.1 Leitura, compreensão e inferências.....	14
2.2 Gêneros textuais e ensino.....	17
2.3 Crônica e suas raízes	20
2.4 Crônica e literatura brasileira	21
2.5 O diálogo na construção da crônica	22
2.6 Crônica “Brincadeira”: ligando os fatos	24
2.7 Crônica “A estranha passageira”: à procura da compreensão.....	26
3 METODOLOGIA: O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	30
3.1 O estabelecimento escolar	31
3.2 O perfil dos envolvidos.....	32
3.3 Pré-teste e resultado.....	33
3.4 Ações didáticas e escolha dos textos	34
3.5 Aplicação das sequências	35
4 RESULTADOS E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ..	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	77
APÊNDICE A – Caderno Pedagógico.....	85
CADERNO PEDAGÓGICO.....	85

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa no Brasil esteve, tradicionalmente, atrelado ao ensino de gramática. Marcado por metodologias ineficientes, as aulas se limitavam ao domínio da nomenclatura, exploração da metalinguagem – classificação de categorias gramaticais. Dessa concepção de língua como sistema decorre uma série de fatores, tais como o alto índice de repetência e a baixa proficiência dos estudantes em leitura e escrita, constatados através dos resultados de avaliações internas e externas à escola, a exemplo da Prova Brasil.

Diante desse quadro, a necessidade de se alterar esse cenário tornou-se urgente. Surgem, então, como forma de amenizar tais problemas no cenário educacional brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 90, trazendo para a pauta de discussão a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais. Dessa forma, incentiva-se que o estudo de línguas se dê por meio de textos e não mais por palavras ou frases soltas.

Apesar das indicações dos PCN, a utilização dos gêneros textuais ainda se volta para o estudo de aspectos superficiais, tais como a estrutura textual ou a linguística do texto. Atividades do tipo “faça conforme o modelo” são realizadas como forma de apreensão do gênero, desconsiderando seu caráter sociohistórico, ou seja, os gêneros são fruto de trabalho coletivo para atender a necessidades e atividades reais de uso. Sendo assim, seu uso está condicionado a situações reais. Se o ensino de língua portuguesa estiver centrado somente naqueles aspectos, dificilmente, possibilitará aos estudantes dominar habilidades de ler, escrever, ouvir e falar de forma proficiente, ou seja, o que propõem os PCN (1998, p.49) que é “desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”.

Para atender a tal propósito, é necessário que o ensino com os gêneros contemple os usos e condicionamentos sociopragmáticos, ou seja, finalidades, destinatário, conteúdo, já que se caracterizam mais por suas funções comunicativas, cognitivas e instrucionais que por suas particularidades linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2002).

Para tanto, é preciso entender o que é gênero e como trabalhá-lo em sala de aula. Trabalhar com gêneros significa, portanto, estar atento aos contextos de uso que norteiam a seleção de certos elementos textuais os quais conduzem a uma estrutura genética (MARCUSCHI, 2002), já que atendem às situações comunicativas e se relacionam a situações sociais concretas de uso da língua.

Outra questão de igual relevância é a concepção de leitura adotada pelo professor, já que será essa concepção que guiará seu trabalho em sala de aula. Ao longo do tempo, a leitura tem sido explicada a partir de três modelos. O primeiro deles entende a leitura como extração

de significados através de um processo ascendente, em que as informações saem do texto para o leitor. O segundo como atribuição de sentidos, processo em que cabe ao leitor, de forma descendente, a construção dos significados a partir do seu conhecimento de mundo. O terceiro entende a leitura não apenas como uma atividade cognitiva, mas como uma atividade social, em que os significados são construídos a partir da interação do indivíduo e as convenções impostas pela comunidade. Essa concepção sociointeracionista embasou o presente projeto.

No espaço escolar, constantemente, ouvimos falar da importância da leitura em nosso dia a dia e sobre a função da escola na formação de leitores. Embora os estudos sobre leitura e compreensão leitora tenham avançado muito nas últimas décadas, a maioria dos estudantes brasileiros não conseguem um bom desempenho nas avaliações externas, a exemplo da Avaliação Nacional de Rendimento escolar – Anresc (também denominada Prova Brasil), e apresentam índices baixos de proficiência em leitura. Esse desempenho diverge das exigências do contexto educacional contemporâneo, que exige a formação de leitores proficientes que não se limitem à superfície textual na construção dos sentidos do texto. O leitor proficiente é visto como aquele que não apenas decodifica palavras, frases, parágrafos, mas também constrói sentidos. De acordo com as condições de funcionamento de um determinado gênero, mobiliza um conjunto de saberes, em diferentes situações de comunicação linguística.

Para atender a tal propósito, as práticas escolares devem ter como objetivo capacitar os estudantes a lidarem com as diversas situações de leitura. Nesse contexto, o letramento literário é fundamental, pois favorece o exercício da reflexão crítica, necessária à construção do pensamento autônomo e responsável. Conforme Cosson (2006) a literatura contribui para o amadurecimento de cada um, ao nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmo.

Na escola, o letramento implica o ensino de estratégias adequadas à compreensão de textos que circulam nas diferentes esferas sociais, bem como a inserção do estudante nas práticas sociais de letramento. Na sala de aula é necessário criar condições de interação, a partir de diversas atividades que ajudem o aprendiz a relacionar o texto com o que ele já sabe. Como a leitura exige intensa participação do leitor, o estudante deve agir como sujeito do processo e não objeto deste.

Concordamos com Koch & Elias (2006, p.10) ao defenderem que “os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores”. Na busca pela melhoria do ensino e formação leitora dos estudantes, torna-se

necessário um trabalho em Língua Portuguesa com foco em leitura e desenvolvimento da compreensão leitora.

Em função dessa ideia, o Projeto *Entre crônicas: desenvolvendo a compreensão leitora* foi desenvolvido no 7º ano D do Ensino Fundamental, da EMEF José Conrado de Araújo, localizada na Rua Soldado João Ribeiro de Andrade, nº 203, Bairro São Conrado, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe; criada em 1969, através do Ato de Criação a Lei nº 23/63- PMA, de transformação Decreto nº 133/85 e autorizada através da Resolução 035/85 – CEE de 03/07/86 e seu Ato de Reconhecimento pela Resolução nº 033/2005 CONMEA de 20/12/2005.

A instituição é beneficiada por recursos do Governo Federal/MEC – Ministério da Educação através do PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola e Escola Acessível. A turma é composta por 31 estudantes, 12 meninas e 19 meninos. Esses estudantes apresentam dificuldade em leitura: inferir informações implícitas e explícitas; inferir intenção comunicativa, analisar desenvolvimento do enredo em crônica, fato comprovado a partir da aplicação de teste diagnóstico realizado em 16/08/2016.

O que motivou a pesquisa foram os baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa apresentados pelos estudantes dos 9º anos da EMEF José Conrado de Araújo, na edição de 2013 da Prova Brasil. Segundo dados do INEP/ MEC, a média de proficiência dos estudantes em Português em 2013 foi de 230.34. O percentual dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa, está assim distribuído: 21,03% abaixo do nível 1; 28,03% no nível 1; 17,95% no nível 2; 18,97% no nível 3; 6,84% no nível 4; 3,42% no nível 5; 51,88% no nível 6; 1,88% no nível 7; 0% no nível 8.

Esses dados nos mostram a gravidade do problema, uma vez que mais de 50% dos estudantes dessa escola que deveriam estar nos níveis mais elevados devido ao ano escolar que estão cursando encontra-se em níveis primários. Isso significa que estamos perpetuando o índice de analfabetos funcionais. É consenso que a formação do estudante não depende, exclusivamente, da escola, há outros setores responsáveis por ela. Entretanto, a escola, enquanto espaço de formação formal, precisa repensar suas práticas, a fim de contribuir para a aprendizagem desses estudantes. Não podemos ignorar os fatos e continuarmos agindo como se nada estivesse acontecendo em nosso entorno.

Torna-se urgente ajudar os estudantes a aprender mais e melhor, por meio de estratégias de leitura. Ao ensinarmos um aluno a ler compreensivamente, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações (SOLÉ,1998). Portanto, tanto a aquisição da leitura quanto o

desenvolvimento da compreensão são fundamentais para que o aluno possa agir com autonomia nas sociedades letradas.

Conforme apontam os PCN, no processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

Saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

* selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte. [...] (PCN 1998, p. 49-50).

O presente projeto, em consonância com os PCN e a concepção sociointeracionista da leitura, pretende capacitar os estudantes a lidarem com situações de leitura, a partir do estudo do gênero textual crônica, por meio de sequência didática que possibilite o desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes dos 7º anos D do Ensino Fundamental, da EMEF José Conrado de Araújo.

Nessa perspectiva, o trabalho com as sequências didáticas (SD), importante mecanismo de intervenção pedagógica permite aos estudantes se apropriarem e aprimorarem seus conhecimentos sobre os gêneros. Por esse motivo, elegemos essa metodologia de ensino da língua como ferramenta de trabalho.

A elaboração da SD foi antecedida pela construção de análises literárias de duas crônicas, cujo foco são as principais características delas. Em seguida, esse modelo foi didatizado. O que motivou a escolha do gênero crônica foi o fato de ele possuir uma leveza na linguagem, que se aproxima do diálogo entre amigos sem deixar de nos levar à reflexão sobre temas existenciais como o amor, a vida, o tempo. Por serem leves e acessíveis talvez elas comuniquem, mais do que poderia fazer um estudo intencional, graças as suas temáticas relacionadas ao cotidiano, a visão humana do homem na sua vida de todo o dia (CANDIDO, 1992). Além disso, a crônica também permite o contato com grandes autores e circula no ambiente escolar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo, portanto, familiar dos estudantes.

Primeiramente, apresentamos os pressupostos teóricos que encaminham as pesquisas sobre leitura e gênero textual para, em seguida, apresentarmos as falas de alguns especialistas no gênero crônica: Sá (1998), Candido (1992), entre outros. Na sequência, trazemos duas análises das crônicas “Brincadeira” de Luís Fernando Veríssimo e “A Estranha Passageira” de Stanislaw Ponte Preta, que serviram de aporte para a construção da proposta didática. Por fim, a metodologia, a Sequência Didática e as considerações finais.

2 ESTUDOS NORTEADORES

Considerando-se a complexa natureza do trabalho com leitura e construção de sentidos a partir da produção de inferências bem como sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, apresentamos os princípios norteadores que contribuíram para o desenvolvimento deste plano de ação, implementação e avaliação dos efeitos alcançados.

2.1 Leitura, compreensão e inferências

Constantemente, ouvimos falar da importância da leitura em nosso dia a dia e sobre a função da escola na formação de leitores. Ler não significa apenas decodificar, a decodificação é apenas o início do processo de leitura, ler é compreender. A leitura só se efetiva quando o leitor atribui sentido às palavras, estabelece relações entre o texto e os conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência.

Há diferentes modelos pelos quais a leitura tem sido explicada e o processo de leitura é visto a partir de diferentes enfoques. Há quem conceba a leitura como extração de significados. Nessa perspectiva, o texto tem mais importância que o leitor. Esse tem apenas a função de extrair todos os sentidos possíveis do texto. Não há negociação entre o leitor e o texto, já que o significado está dentro do texto e cabe ao leitor somente extraí-lo. Dessa forma, a leitura é vista como um processo ascendente, em que as informações saem do texto para o leitor. O leitor é subordinado ao texto.

Essa concepção é restrita uma vez que ignora a participação do sujeito na construção dos sentidos do texto, além de entender a leitura enquanto processo linear, como se ela fosse realizada sequencialmente letra por letra, palavra por palavra, frase por frase, supondo que tudo está no texto. Além disso, é ignorada a capacidade de o texto gerar diferentes leituras e, conseqüentemente, diferentes significados, a depender do leitor e de seu repertório sociocultural, entendido como o conhecimento adquirido ao longo da existência.

Outra concepção traz o leitor como fator determinante no processo de leitura, cabendo a ele atribuir significado ao texto. Os sentidos não estão no texto, mas no leitor, na reação deste com as informações contidas no texto. Cabe a ele a construção dos significados a partir do seu conhecimento de mundo, o que implica que há a possibilidade de diferentes leituras para o mesmo texto. O processo de leitura passa a ser descendente, partindo do leitor para o texto. O texto não apresenta um sentido novo ao leitor, mas fá-lo buscar um sentido que já existe, dentro

de sua memória. Sendo assim, ler envolve o acionamento de conhecimentos (linguístico, textual, enciclopédico) previamente construídos pelo leitor.

Essa concepção sofre críticas por enfatizar, no processamento da leitura, mais os aspectos cognitivos, ou seja, preocupa-se mais com o que acontece na mente quando lemos, que os afetivos e sociais. Essa perspectiva ignora os aspectos da injunção social da leitura.

Um terceiro grupo de teorias (chamadas conciliatórias) coloca tanto o leitor quanto o texto em um mesmo patamar de importância, já que é do processo de interação entre eles que resulta a leitura. Para essa concepção sociointeracional, a leitura é vista não apenas como uma atividade cognitiva, mas como uma atividade social, em que os significados são construídos a partir da interação do indivíduo e as convenções impostas pela comunidade. Koch & Elias afirmam que

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p.11).

Entender o texto enquanto *evento comunicativo* é vê-lo não mais como um produto pronto, mas como processo em permanente elaboração. Essa elaboração ocorre ao longo da história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008).

Sendo assim, é preciso que o estudante-leitor, no ato da leitura, relacione as informações trazidas pelo texto aos conhecimentos armazenados em sua memória. É da interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN 2000).

A mobilização desse conjunto de saberes, denominado por Solé (1998) como conhecimentos prévios, entendido como aquilo que já sabemos, que já faz parte da nossa bagagem experiencial, é um dos elementos fundamentais para a compreensão de textos. Posição semelhante é assumida pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa ao definirem a leitura como

[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na

Estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não há proficiência. O uso desses procedimentos possibilitará tomar decisões diante de dificuldades de compreensão. Marcuschi afirma que compreender bem um texto

Constatamos, frequentemente, que a compreensão não é natural, por meio dos resultados apresentados pelos estudantes ao se submeterem a avaliações externas. Entretanto, independente de resultados, a compreensão, no dia a dia, é muito importante, já que nossa vivência diária é permeada por relações comunicativas e a má compreensão, em uma dada situação, pode ocasionar diversos problemas de ordem pessoal ou profissional. No contexto escolar, a compreensão é fator determinante para a progressão na leitura.

Marcuschi (2008) afirma que, por ser uma atividade de produção de sentidos colaborativa e não apenas um simples ato de identificação de informações, a compreensão requer a construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

Para que a inferência ocorra é preciso que o estudante-leitor consiga ativar aqueles conhecimentos, que fazem parte de sua memória, e os relacione às informações trazidas pelo texto. Quando essa informação nova interage com a informação antiga, em um dado contexto, ocorre o que se chama de inferência.

Há diversos conceitos associados à habilidade de inferir, o adotado no presente trabalho pode ser representado pelo modelo desenvolvido por Rickheit, Schnotz e Strohnner (1985) apud Dell’Isola (2001, p. 29):



Nesse modelo, A é a informação antiga (armazenada na memória do leitor), B é a informação nova (trazida pelo texto) e C é o contexto que possibilita a interação entre essas informações. Embora as inferências não estejam no texto, ele serve de estímulo para a geração delas.

Conforme Dell’Isola (2001, p.29), a inferência “é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura”. A informação nova (B) interage com a informação antiga (A) em um dado contexto, gerando a inferência. Logo, inferir é um processo mental, ocorre cognitivamente, enquanto lemos.

Mesmo sendo um processo cognitivo, é preciso possibilitar situações e atividades para que elas sejam geradas. Para que as inferências ocorram é necessário ativar os conhecimentos prévios que, entendidos como os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa história, se encontram armazenados na memória (KOCH; ELIAS, 2014).

Esses conhecimentos formam “esquemas”, estrutura cognitiva formada a partir das nossas vivências, que, ao serem acionados pelas informações novas (trazidas pelo texto), em um dado contexto, possibilitam a construção das inferências (LEFFA, 1996). Como cada indivíduo armazena informações diferentes, surge daí a possibilidade de diferentes leituras realizadas por diferentes leitores, ou de diferentes leituras realizadas pelo mesmo leitor em tempos diferentes (KOCH; ELIAS, 2014).

A depender dos conhecimentos prévios de que o leitor disponha, poderá compreender de diversas maneiras. Como compreender é inferir (MARCUSCHI, 2008), surge a importância de propormos atividades e situações que acionem os conhecimentos prévios dos estudantes, para que eles possam inferir mais e, conseqüentemente, compreenderem mais.

As questões inferenciais favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos estudantes, uma vez que, por as respostas não estarem centradas totalmente no texto, exigem uma constante interação entre conhecimentos prévios e estratégias que estão além da decifração das palavras. Por isso, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é um meio para desenvolver a compreensão e a habilidade de inferir. Discorreremos sobre essas ideias a seguir.

2.2. Gêneros textuais e ensino

O estudo sobre gêneros não é recente, remonta à Antiguidade. De lá para cá muitos conceitos surgiram, cada um focado em um determinado aspecto (textual, cognitivo, cultural, ação retórica). Uma das dificuldades no tratamento desse tema é a abundância e diversidade de

perspectiva de análise. Como o ensino de língua, a partir dos PCN, deve estar centrado em gêneros e por ele não ser um fato natural, não pode ser realizado de modo simples. É preciso compreender o que é gênero para que se possa realizar, de fato, um trabalho eficiente de modo a desenvolver habilidades e competências comunicativas dos estudantes. Para o presente estudo, adotaremos a concepção teórica de gênero como

[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2008, p.23)

Dessa forma, os gêneros são vistos como diferentes espécies de texto que se materializam nestes para atender a objetivos específicos, logo, não podem ser objeto de uma classificação rígida e definitiva. Essa “impossibilidade” em classificá-los ocorre graças ao número ilimitado de gêneros existentes. Os gêneros, como parte integrante da sociedade, dependem da realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Por realizarem situações comunicativas, resulta a sua diversidade.

Por surgirem a partir de demandas sociais para atender a situações e propósitos específicos, estão atrelados a necessidades socioculturais. São os usos e funções que determinarão o gênero, não sua forma. Podemos utilizar determinada forma de gênero para atender a propósitos diversos, portanto, o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero.

De acordo com Marcuschi (2008), só é possível se comunicar por algum gênero, e os gêneros se materializam nos textos. Daí decorre sua importância enquanto meio de produção e compreensão de textos. Assim, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). É esse domínio de realizar linguisticamente objetivos em situações particulares que precisa ser desenvolvido pelos estudantes. Não negamos que os gêneros possuem uma identidade que, na produção de textos, nos condiciona a escolhas que não são aleatórias, mas não nos esqueçamos de que a distinção entre gêneros é mais funcional do que linguística. Embora os gêneros sejam uma forma de concretizarmos objetivos linguisticamente, não podem ser tratados apenas pelos seus aspectos linguísticos, já que aquilo que os define são suas características funcionais e sociocomunicativas.

A classificação de tipos diferencia-se da classificação dos gêneros, desde a quantidade de formas existentes ao tipo de características envolvidas. Para Marcuschi (2008), tipo textual é uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, em outros termos, caracteriza-se mais como sequências linguísticas do que como textos materializados, é uma estrutura desintegrada de um contexto. Por isso a sua limitação.

Já o domínio discursivo de Marcuschi corresponde à ideia bakhtiniana de “esfera da atividade humana” e indica instâncias discursivas. Essas instâncias (discurso publicitário, interpessoal, comercial, jornalístico, jurídico) não são textos nem discursos, mas proporcionam o surgimento de gêneros discursivos bastante específicos, já que os gêneros são institucionalmente marcados. A partir delas, podemos identificar um conjunto de gêneros que lhes são próprios.

Mesmo dispondo de um “repertório de gêneros”, é preciso adaptarmos os gêneros a situações concretas. Daí decorre a necessidade de a escola trabalhá-los em uma perspectiva de uso. Partindo do princípio bakhtiniano de que só é possível se comunicar por meio de um gênero, Marcuschi (2008, p.154) afirma que gênero “...é uma forma de se realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Logo, é em função dos objetivos e situações de uso que os gêneros surgem e permanecem, disso decorre seu caráter “relativamente estável”.

Os gêneros são textos marcados por situações sociais e comunicativas situadas historicamente. O caráter sociohistórico está relacionado ao fato de que, embora tenhamos a “liberdade” de escolha, devido à pluralidade de gêneros existentes, estamos imersos em uma sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações (MARCUSCHI, 2008).

Concordamos com Marcuschi que um dos instrumentos que nos possibilitam inserção e poder social é o domínio dos gêneros textuais. Como nos comunicamos a partir de gêneros textuais e, são os contextos de uso, *domínio discursivo ou instância de produção discursiva*, que norteiam a seleção de certos elementos textuais que conduzem a uma estrutura genérica, é indispensável dotar os estudantes de “instrumentos” necessários à utilização dos gêneros para que alcancem objetivos comunicativos.

Para atender a esses objetivos comunicativos, os estudantes deverão acionar os conhecimentos sobre os gêneros armazenados em sua memória e relacioná-los às informações trazidas pelo texto a fim de construírem as inferências necessárias à produção da compreensão.

Nesta perspectiva, escolhemos o gênero crônica pelo fato de ser leve e acessível, e conforme Cândido (1992), por talvez comunicar, mais do que poderia fazer um estudo intencional, a visão humana do homem na sua vida de todo o dia. Além disso, a crônica também permite o contato com grandes autores e circula no ambiente escolar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo, portanto, familiar para os estudantes. Logo, não encontraríamos resistência por parte desses estudantes. E é sobre a crônica que discutiremos agora.

2.3. Crônica e suas raízes

A palavra crônica deriva do grego "*chronos*" que significa "**tempo**". No latim, existia a palavra "*chronica*" para designar o gênero que fazia o relato de acontecimentos históricos, verídicos, numa sequência temporal, tal como os fatos se sucederam, sem a obrigatoriedade da interpretação desses fatos. Seu surgimento está atrelado a relatos históricos e documental. A crônica é um gênero que existe desde a Idade Média e vem se transformando ao longo do tempo.

É somente a partir do século XIX que a crônica contemporânea se firma, graças à consolidação da imprensa em todas as partes do planeta. A partir dessa época, os cronistas passam a registrar a vida social, política, os costumes e o cotidiano da época.

Embora não tenha nascido no jornal, é a partir do século XIX, quando o jornal se tornou cotidiano e de tiragem relativamente grande que esse gênero passou a ser acessível à maior parte da população. Conforme Cândido (1992), aqui no Brasil, antes de ser crônica propriamente dita foi "folhetim", ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia – políticas, sociais, artísticas, literárias.

O folhetim surgiu para atender às exigências da democratização do jornal e divulgar de maneira mais ampla o que antes era restrito a apenas um grupo social, informar aos leitores os acontecimentos daquele dia ou da semana. Como era publicado em periódicos, disputava a mesma folha com outras matérias, fato que levava o editor a utilizar de maneira econômica o espaço que dispunha, daí a sua economia estrutural.

A modernização das cidades e a rapidez dos acontecimentos exigiam do cronista que ele também fosse ágil e acompanhasse as modificações. Em vez de o repórter esperar um informe, ele passou a ir aos locais dos fatos (SÁ, 1985). Essa mudança de enfoque alterou a linguagem e a estrutura da crônica, tornando-a como conhecemos hoje. Graças à democratização da informação, mais pessoas passaram a ter acesso às crônicas.

Esse tipo de produção não tinha a pretensão de durar, já que registrava acontecimentos cotidianos e efêmeros. Por isso, somente algumas crônicas conseguiram uma duração maior. Com o advento da Modernidade, a crônica libertou-se do espaço dedicado a ela no jornal e passou a ser publicada em coletâneas. Ao passar do jornal para o livro, percebemos sua durabilidade, uma vez que os textos que envelheceram devido a sua excessiva circunstancialidade não entram na seleção (SÁ, 1985).

2.4 Crônica e literatura brasileira

A crônica já foi considerada um gênero menor por abordar temas cotidianos, linguagem mais próxima do dia a dia e circular em jornais. Entretanto, há evidências históricas de que a Literatura Brasileira nasceu da crônica, tendo como seu primeiro expoente Pero Vaz de Caminha.

Segundo Jorge de Sá, na carta de Caminha, podemos perceber o registro do circunstancial, recriado de forma artística e engenhosa por meio do contato direto com o real. Pequenos acontecimentos que poderiam passar despercebidos são registrados de forma poética em seu texto, conforme podemos verificar em

De ponta a ponta é toda praia rasa e bem formosa. Pelo sertão, pareceu-nos do mar muito grande, porque a estender a vista não podíamos ver senão terra e arvoredos, parecendo-nos terra muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro nem prata, nem nenhuma coisa de metal, nem de ferro (...). Mas a terra em si é muito boa de ares, tão frios e temperados (...) Águas são muitas e infindas. (...). Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, *me parece* que será salvar essa gente; e esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar. (SÁ, 1985, p. 12-13).

Podemos perceber que Caminha ao relatar a história do “descobrimento” o faz com um olhar subjetivo. E é esse olhar subjetivo que confere o caráter literário ao seu relato. Ainda de acordo com Jorge de Sá

Em vez do simples registro formal, o *comentário* de acontecimentos que tanto poderia ser do conhecimento público como apenas do imaginário do cronista, tudo passa a ser examinado pelo ângulo subjetivo da interpretação, ou melhor, pelo ângulo da recriação do real. (SÁ, 1985, p.5)

Conforme podemos ver, desde sua origem, a crônica exerce fascínio sobre os leitores, seja pelos temas do dia a dia, seja pela linguagem leve, próxima à oralidade, o que provoca uma

proximidade entre texto e leitor. A base da crônica é o diálogo, ele confere verossimilhança à narrativa, já que é por meio dele que os personagens falam diretamente ao leitor. Sendo assim, o leitor é requisitado para a construção dos sentidos do texto, que ocorre a partir de sua percepção e vivência. Graças a seu caráter interacional, a crônica exige um diálogo constante entre texto e leitor para a construção de sentidos, uma vez que o faz buscar no seu imaginário associações possíveis.

Conforme Heloísa Amaral (2008), o autor mantém um diálogo constante com o leitor e exige desse a reflexão e participação durante o processo de leitura.

Escrevendo como quem conversa com seus leitores, como se estivessem muito próximos, os autores os envolvem com reflexões sobre a vida social, política, econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com um jeito poético e mágico que indica o pertencimento do gênero à literatura. (AMARAL 2008, p.13)

Destarte, torna-se importante entendermos como se constroem os diálogos presentes nas crônicas para que possamos propor um trabalho significativo voltado à compreensão dessa categoria. E é sobre diálogo que trataremos a seguir.

2.5 O diálogo na construção da crônica

A palavra diálogo, proveniente do grego *diálogos* e equivalente a conversa, é a alternância entre falas de dois ou mais personagens, ora como locutor ora como interlocutor, emitindo suas mensagens. O diálogo confere credibilidade à narrativa ao tornar a história narrada mais verossímil, na medida em que as próprias personagens são quem informam a respeito dos fatos. Ao utilizá-lo, o narrador desaparece e as personagens falam por conta própria, informam sobre a situação, o conflito e a ação do relato.

Por meio dele, a fala de uma personagem altera-se em relação direta com o discurso de outra personagem, esse encadeamento das réplicas provoca o dinamismo na narrativa. Ao dar vida às personagens, o autor possibilita aos leitores conhecer aqueles diretamente, ao ler suas palavras e, já que se pode ouvi-los mentalmente, perceber o modo de ser, pensar e agir, o porquê de seus comportamentos e escolhas.

Tudo o que é dito pelas personagens tem uma carga de intencionalidade, nada é em vão. Suas palavras se ligam ao contexto, à situação vivida e procuram provocar uma alteração no curso dos acontecimentos. Durante a troca dos discursos entre as personagens, o diálogo

existente entre eles cria uma incógnita, capacidade de revelação (KOHAN, 2013). Esse fato exige do leitor intensa participação, já que deverá relacionar o que é dito pelas personagens às suas reais intenções.

Há três formas de diálogo, a saber, discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre ou, simplesmente, discurso livre. O discurso direto reproduz direta e literalmente as palavras pronunciadas pelas personagens. No discurso indireto, o narrador reproduz com suas palavras o que as personagens dizem ou disseram. Enquanto que, o discurso indireto livre incorpora o diálogo à narrativa, as falas do narrador se misturam às das personagens.

A escolha entre um ou outro decorre da intenção do autor em dar mais ou menos concretude aos personagens. Ao optar pelo discurso direto, o narrador se oculta, abstém-se de comentários e opiniões, evitando que o texto fique destituído de emoção e maçante.

Para o presente projeto, foram escolhidas duas crônicas de autoria de Luís Fernando Veríssimo “Brincadeira” e Stanislaw Ponte Preta “A estranha passageira”. Tanto na crônica “Brincadeira” quanto na crônica “A estranha passageira”, verifica-se a predominância do discurso direto. Essa escolha coloca o leitor em contato direto com os personagens da trama, já que, ao ler diretamente as palavras dos personagens, pode “assistir” a tudo sem ser visto.

Na primeira crônica, o narrador, ao dar voz aos personagens, pouco aparece na história. À medida que as falas se sucedem, percebemos que os personagens “sabem” alguma coisa de interesse para a história e é, justamente, esse fato que possibilita o entrelaçamento da trama.

Já na crônica “A estranha passageira”, embora o discurso direto seja predominante, o narrador “aparece” mais que a outra personagem, fato que acentua o contraste social e intelectual existente entre ambos.

O diálogo, além de promover o dinamismo à narrativa, pode exercer também diferentes funções como configurar cenas, trazer informações, definir personagens, agir como fio condutor, oferecer pistas ao leitor (KOHAN, 2013). Na crônica “Brincadeira”, as falas contribuem para aumentar o suspense. Como as personagens respondem com fragmentos do que sabem, o diálogo existente entre eles cria uma incógnita, ou seja, capacidade de revelação. Além disso, nessa narrativa, o diálogo funciona como fio condutor do acontecimento principal, já que, por meio dele, percebemos a transformação do protagonista e essa mudança se manifesta em sua fala. No início, a personagem (principal) sente prazer ao enganar as pessoas, mas, no final, não sabe como se livrar da situação que criou.

Em contrapartida, na “crônica “A estranha passageira”, o diálogo oferece pistas ao leitor sobre a personalidade e as intenções das personagens como consequência de suas palavras. Os

termos utilizados pela passageira e pelo passageiro (narrador) revelam qual o temperamento de cada um, bem como o nível sociocultural, mostra, ainda, o contraste intelectual e social existente entre eles.

É devido a esse caráter revelador que escolhemos a categoria do diálogo para ser analisada comparativamente entre as crônicas propostas na Sequência Didática (SD). Como a elaboração da SD foi antecedida pela análise literária das crônicas “Brincadeira” de Luís Fernando Veríssimo e “A estranha passageira” de Stanislaw Ponte Preta, cujo foco são as principais características delas, apresentá-las-emos agora.

2.6 Crônica “Brincadeira”: ligando os fatos

A crônica é iniciada a partir de um telefonema anônimo, ou seja, um trote. Baseado em um jogo de palavras, a começar pelo título, o autor constrói uma trama intrigante. A partir do título, o leitor levanta hipóteses sobre a temática abordada no texto. O termo “Brincadeira”, substantivo feminino, sugere diversão, gracejo, alegria, entretenimento, por isso somos levados a imaginar que se trata de algo prazeroso, que requer participação e interação além de trazer uma sensação de bem-estar. Entretanto, a partir da leitura, verificamos que a aparente brincadeira é a causa de uma tragédia. Uma situação tida como engraçada, rotineira, traz um fim trágico para o protagonista da história.

De acordo com Compagnon (2012), no ato da leitura, o leitor precisa imaginar quem são as personagens e os acontecimentos, preencher lacunas das narrações e descrições, enfim, construir uma coerência a partir de elementos dispersos e incompletos. É imprescindível, portanto, que o leitor, a partir dos fatos narrados, vá relacionando os elementos textuais, a fim de construir uma unidade narrativa.

A narrativa em análise pode ser dividida em dois momentos. O primeiro momento se inicia com um trote realizado pelo protagonista e é marcado por um tom de brincadeira entre amigos. Já o segundo é marcado por uma inversão na narrativa. A partir de um telefonema misterioso, a brincadeira torna-se séria, ocorre uma mudança no “jogo”, e é aí que reside a inversão.

Essa inversão pode provocar uma reflexão, ao nos fazer pensar sobre nossas ações cotidianas e o quanto nossos atos interferem na e/ou prejudicam a vida do próximo. Ao relacionar a leitura ao contexto social ao qual está inserido, tais como os trotes para a polícia,

unidades de saúde, universidade, o estudante pode realizar uma leitura crítica, fundamental para a compreensão leitora.

Até o momento em que o protagonista detém o “poder” sobre as pessoas, suas ações são consideradas, por ele, como brincadeiras; no entanto, quando o “poder” foge ao seu controle, percebemos a ironia e a ambiguidade presentes no termo “brincadeira”, utilizada como título.

Nessa crônica, há intercalação das falas do narrador com as falas das personagens de modo “circular”, as ações se repetem criando um certo ar de suspense. Verifica-se a predominância do discurso direto. Essa escolha coloca o leitor em contato direto com as personagens da trama, já que, ao ler diretamente as palavras das personagens, pode “assistir” a tudo sem ser visto. O narrador, ao dar voz às personagens, pouco aparece na história. À medida que as falas se sucedem, percebemos que as personagens “sabem” alguma coisa de interesse para a história e é, justamente, esse fato que possibilita o entrelaçamento da trama. As frases curtas e diretas reforçam o ar de segredo, de mistério.

Na crônica “A Brincadeira”, as falas contribuem para aumentar o suspense. Como as personagens respondem com fragmentos do que sabem, o diálogo existente entre elas cria uma incógnita. Além disso, nessa narrativa, o diálogo funciona como fio condutor do acontecimento principal, já que, por meio dele, percebemos a transformação do protagonista e essa mudança se manifesta em sua fala. No início, a personagem (principal) sente prazer ao enganar as pessoas, mas no final não sabe como se livrar da situação que criou.

Como a trama joga com informações e poder, o texto não apresenta os nomes das personagens. A falta desses nomes sugere “chantagem” e “segredo”. Há uma generalização como se todo o mundo tivesse algo a esconder. Podemos perceber o temor e o nervosismo das personagens em trechos como: “Me faz um favor. Não espalha” (linha 6); “Pelo amor de Deus” (linha 8); “Co- como?” (linha 12) e em “Alguém mais sabe?” (linha 18).

O tom de chantagem em trechos: “Se você contar para alguém, eu...” (linha 22) e em “Se você andar na linha eu não conto” (linha 25). No primeiro exemplo, a presença das reticências reforça o sentido da ameaça, ao deixar subentendido o que poderia acontecer com o protagonista, caso ele contasse o que sabia. No segundo exemplo, é estabelecida uma condição para que o “chantageador” não conte nada acerca do que supostamente sabe a respeito da personagem.

O “poder” relacionado às informações que se têm sobre as pessoas pode ser constatado em “Descobriu que tinha poder sobre as pessoas” (linha 10); “Passou a ser temido e respeitado” (linha 47); “Com o tempo ganhou reputação. Era de confiança...” (linha 51).

A partir da leitura, vemos que “a literatura confirma e nega, propõe, denuncia, apoia, combate valores, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p.175). Na crônica, o protagonista detém o poder sobre os outros porque supostamente possui informações sigilosas, segredos que comprometem essas pessoas. Percebe-se, uma denúncia em relação ao jogo de aparências pelo qual a sociedade se organiza. Embora as pessoas, geralmente, tenham algum tipo de segredo que as comprometam, o que mais as preocupa não é a verdade, até por que o protagonista não revela o que sabe, mas sim o que os outros irão dizer e pensar delas. Nesse jogo, a aparência vale mais do que a verdade. Podemos comprovar isso em trechos como “Não espalha” (linha 6); “Alguém mais sabe? ” (linha 18); “Escute. Estive pensando melhor. Não espalha nada sobre aquilo” (linha 44).

Outra questão de relevância para a compreensão do texto é a polissemia presente no termo “tudo”, já que em “Sei de tudo” (linha 2), falado pelo protagonista, é diferente de “Sei de tudo” (linha 59) dito pela voz misteriosa. Enquanto o protagonista se refere aos possíveis segredos das pessoas que ele conhece, a voz misteriosa se refere ao fato de o protagonista fingir saber o que não sabe, ou seja, não saber nada.

A aparente brincadeira termina tragicamente, pois o protagonista acaba assassinado, provavelmente, por uma de suas vítimas. O desfecho da narrativa é marcado por ironia, já que o autor brinca com o fato de o protagonista não saber de nada, ao insinuar o motivo da morte do chantageador, como podemos verificar em “Sabia demais” (linha 73).

Essa presença constante de ironia, no título, enredo e desfecho é marca do estilo de Luís Fernando Veríssimo, que, ao utilizá-la, faz-nos refletir sobre temas delicados, como poder, chantagem e mentira, a partir de cenas do cotidiano. Sua linguagem leve e próxima à oralidade provoca uma aproximação entre texto e leitor, ajudando a romper com a possível “resistência” dos estudantes diante da leitura. Podemos constatar nos seguintes trechos “Está bem. Mas olhe lá, hein? ” (linha 9); “Está bem, você sabe. E daí? ” (linha 20); “Se você andar na linha...” (linha 25); “Puxa. Obrigado” (linha 50).

2.7 Crônica “A estranha passageira”: à procura da compreensão

A partir do título da crônica “A estranha passageira”, o leitor é levado a levantar hipóteses sobre a temática abordada no texto. O adjetivo “estranha” indica esquisita, excessiva, anormal, e leva o leitor a imaginar que a história abordará o comportamento (esquisito) de uma passageira durante uma viagem e é, justamente, sobre isso que a história trata. Durante a leitura,

outras qualificações são atribuídas à passageira de forma estratégica a construir o humor no texto.

A crônica apresenta fatos ocorridos dentro de um avião durante o tempo de espera para a decolagem. As personagens envolvidas no enredo são o passageiro (narrador) e a passageira. O enredo/ação se desenvolve a partir de sequência de vexames decorrentes do fato de a passageira nunca ter viajado de avião. O texto é construído de modo a dar ideia de que ela não está acostumada a usar esse tipo de transporte.

No início da narrativa, a personagem afirma: “O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião” (linha 1). Nesse momento, o leitor percebe que a passageira não costumava viajar de avião, por isso, os “vexames” dados. Percebe-se, também, que ela se encontrava nervosa, fato constatado a partir do comentário do narrador em “– e riu nervosinha, coitada. ” (linhas 1 e 2).

No segundo parágrafo, o narrador do texto é identificado como sendo do sexo masculino, graças às escolhas linguísticas feitas pelo autor em “muito calmo...fiz de educado...” (linhas 3 e 5). O narrador se mostra, desde o início da narrativa, irritado, aborrecido, fato que pode ser comprovado no trecho “Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no aeroporto, para me distrair na viagem. Suspirei e fiz de educado respondendo que estava às suas ordens. ” (linhas 4 a 6). Nesse trecho, está explícita a ideia de que ele não conseguiria ler o romance que comprara, pois teria de ajudar a passageira de primeira viagem. Na expressão “fiz de educado”, está implícita a ideia de que o narrador faria o “possível” para tornar a viagem “agradável”, embora comprometesse seu sossego, conforme conclui “Afinal, estava ali para viajar” (linha 11).

A atitude de reprovação do narrador em relação ao comportamento da passageira está clara em trechos como “Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embaraço ante as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se ela estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula. ” (linhas 11 a 14); “... foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo. ” (linha 15 e 16); “... fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem...” (linha 21 e 22); “Foi quando madama deu o último vexame...”(linha 35). Essa reprovação, também, é percebida no desfecho, ao declarar “Suspirei e lasquei: Minha senhora...” (linha 43).

No parágrafo seguinte, dá-se início ao conflito da narrativa: “Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente. Gorda como era, custou

a se encaixar na poltrona e a arrumar todos aqueles pacotes. Depois não sabia como amarrar o cinto e eu tive que realizar essa operação em sua farta cintura. ” (linhas 7 a 10). A partir dele, o narrador começa a construir a caracterização física e psicológica da personagem.

A forma de narrar o modo como ela segurava os embrulhos “sobraçando” “desajeitadamente”, ou seja, segurava em baixo dos braços de modo desajeitado, assim como a dificuldade em amarrar o cinto, por ser “gorda”, “farta cintura”, deixa clara sua visão em relação à passageira como alguém inquieta que não tem jeito em comportar-se, tornando-se incômoda.

Em outros trechos, o narrador também mostra o comportamento agitado e inquieto da passageira como em “Afinal estava ali pronta para viajar. Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embarço ante as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula. ” (linhas 11 a 14). Isso porque a senhora, além de fazer perguntas inusitadas a quem viaja de avião, falava “aos berros”, chamando a atenção dos passageiros da aeronave, fato que deixava o narrador perturbado.

Em alguns momentos, percebemos que a personagem agia como se estivesse distante do narrador, como em “num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo.” (linha 16). Esse comportamento da passageira deixava o narrador incomodado.

Embora parecesse que a passageira quisesse zombar do narrador como em “- Para que esse saquinho aqui? ” (linha 15); “- Uai... as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro? ” (linha 20), verifica-se que ela, realmente, era muito inexperiente, e que esse comportamento só comprovava a sua inexperiência.

À medida que a narrativa avança, vamos comprovando as hipóteses levantadas a partir da leitura do título da crônica, pois a passageira vai se mostrando estranha, devido às perguntas inusitadas feitas ao narrador.

O narrador chama a senhora de ‘azougue’ para se referir ao fato de ela ser muito agitada, inquieta no trecho a seguir: “Alguns passageiros riram, outros – por fineza – fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem. Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse um açougue) e não parava de badalar. Olhava para trás, olhava para cima, mexia na poltrona e quase levou um tombo, quando puxou a alavanca e empurrou o encosto com força, caindo para trás e esparramando embrulhos para todos os lados.” (linhas 20 a 25).

No parágrafo seguinte: “O comandante já esquentara os motores e a aeronave estava parada, esperando ordens para ganhar a pista de decolagem. Percebi que minha vizinha de banco

apertava os olhos e lia qualquer coisa.” (linhas 26 a 28), o narrador deixa claro que a aeronave ainda se encontrava parada, no chão, já que esperava ‘ordens para ganhar a pista de decolagem’, ou seja, levantar voo.

Em seguida, a mulher torna a fazer pergunta inusitada, ao confundir emergência, que se refere à saída em caso de situações de risco, com o nome de uma pessoa. Em “Logo veio a pergunta: - Quem é essa tal de emergência que tem uma porta só para ela?” (linhas 28 e 29), mais uma vez demonstra sua inexperiência em viajar de avião. Esse comportamento serve de “pista textual” para construir o sentido e compreender o humor presente no desfecho da narrativa. Além disso, esse fato configura mais um dos equívocos cometidos por ela. Quando o narrador imagina ter terminado o “show”, isto é, as ações cometidas pela senhora, e diz que os passageiros se acomodaram para dormir durante a viagem; eis que a passageira grita, ao apontar para a janela, acordando todos os passageiros: “Olha só... o pessoal lá embaixo parece formiga.” (linha 41). Mais uma vez, o narrador suspira, mostrando aborrecimento, e solta: “Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou voo.”, marcando o desfecho da narrativa.

Nesse texto, o diálogo oferece pistas ao leitor sobre a personalidade e as intenções das personagens. Os termos utilizados pela personagem (passageira) e o narrador (passageiro) revelam não só o temperamento de cada um, o nível sociocultural, como também o contraste intelectual e social existente entre eles. Na crônica “A estranha passageira”, embora o diálogo ocorra de forma direta, o narrador “aparece” mais que a personagem, fato que acentua o contraste social existente entre eles.

Percebemos que a crônica “A estranha passageira”, de Stanislaw Ponte Preta, embora tenha sido escrita na década de 70, torna-se atual, traço marcante das crônicas que sobrevivem ao tempo, pois ultrapassam a mera descrição factual e mostram, no fato cotidiano, uma dimensão humana e universal. Com a baixa nos preços de passagens aéreas e a facilidade nas formas de pagamento, vivenciamos entre 2014/2015, um aumento significativo no número de passageiros em transportes aéreos, notadamente a classe média e baixa. De forma sutil, por meio do humor, traço característico das crônicas, construído a partir das reações e falas da personagem, nota-se uma reflexão acerca do aumento da demanda pelos voos domésticos. Nessa procura, inserem-se, principalmente, pessoas de classe média e baixa que não estavam acostumadas a esse tipo de transporte. A grande maioria começou a viajar pela primeira vez, como é o caso da personagem da crônica, sendo, portanto, justificável o seu comportamento.

Após as análises das crônicas, iniciamos uma sistematização do trabalho em sala de aula, a partir da sequência a seguir.

3 METODOLOGIA: O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para que os estudantes se apropriem dos gêneros textuais, é preciso estruturar o ensino por meio de gêneros e disponibilizar meios didáticos para que os professores e estudantes se tornem capazes de operar com esses textos. Para atender a tal propósito, desenvolvemos uma Sequência Didática com as crônicas “Brincadeira” e “A estranha passageira”.

Como nosso foco é o desenvolvimento da compreensão leitora a partir da leitura literária, orientamo-nos pela Sequência Didática Básica, desenvolvida por Cosson (2006). A escolha por essa sequência básica foi motivada pelo fato de as crônicas serem curtas. Para a análise comparativa, acrescentamos a etapa da “expansão” proposta na sequência expandida.

A sequência básica é constituída por quatro passos, a saber:

Motivação	Momento de aproximar o aluno à obra objeto da leitura literária.
Introdução	Momento de apresentação da obra, visa permitir que o aluno receba a obra de forma positiva.
Leitura	Pode ser realizada individualmente, em grupo, em voz alta ou em silêncio. É necessário o acompanhamento para auxiliar os alunos.
Interpretação	O momento do encontro do leitor com a obra. Nele a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Embora possua um caráter individual, por mais pessoal que esse momento possa parecer, ele continua sendo um ato social.
Expansão (Sequência expandida)	Essencialmente comparativo. É o momento de colocar duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação.

Adaptação da Sequência Básica desenvolvida por Cosson (2006).

Partindo do pressuposto de que compreender é inferir (MARCUSCHI, 2008), não se pode negar a dificuldade em aferir um processo que é mental. Como há diferentes níveis de compreensão e o processo inferencial não pode ser diretamente observável, adotou-se uma postura metodológica que permitisse auxiliar os estudantes no processo de produção de inferências, a partir da seguinte sequência: aplicação de pré-teste, opção por um procedimento; escolha dos textos; análise comparativa entre crônicas.

A escolha metodológica da pesquisa está embasada na proposta de Engel (2000), denominada por ele de pesquisa-ação, por unir a pesquisa à ação ou à prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.

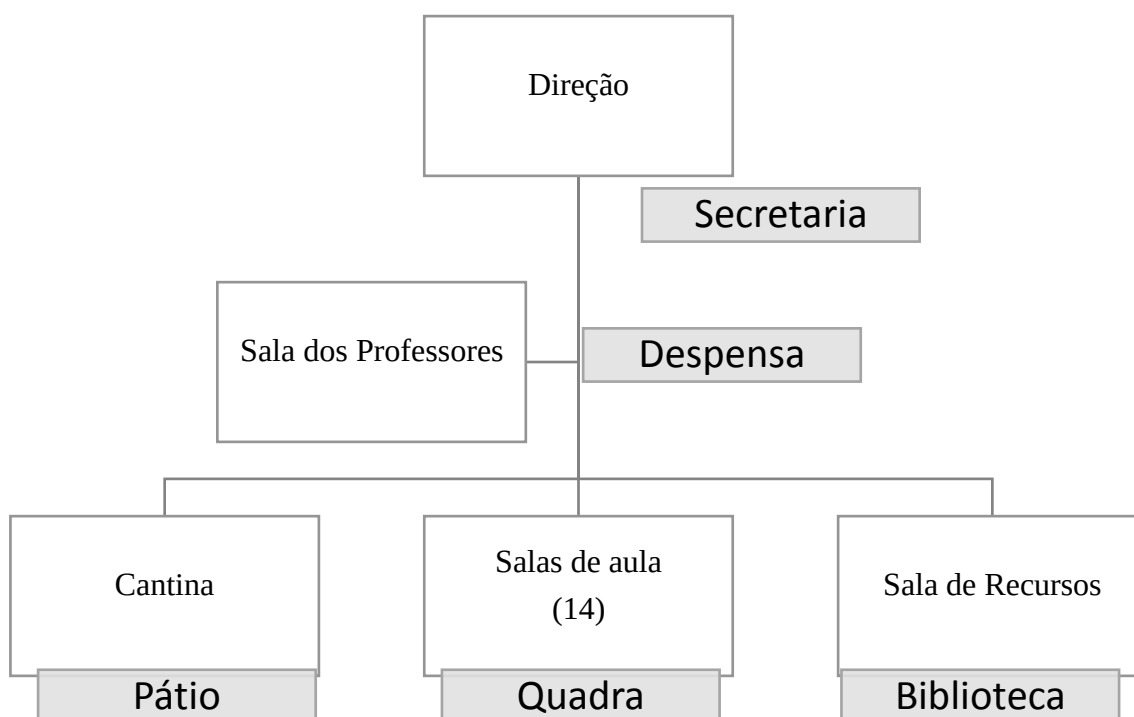
Essa metodologia tem como objetivo ajudar os professores a solucionar problemas de sala de aula, envolvendo-os na pesquisa, possibilitando a transformação dessas salas em locais de pesquisa, já que o professor deverá investigar a sua prática, a fim de sinalizar problemas relacionados à aprendizagem, refletir sobre eles, propor intervenções e, por fim, avaliar os resultados alcançados (ENGEL, 2000).

Graças a essa estrutura, o pesquisador pode aprender mais, no decorrer do processo, a respeito tanto da prática quanto da própria investigação.

3.1 O estabelecimento escolar

A aplicação das sequências didáticas foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Conrado de Araújo, localizada na Rua Soldado João Ribeiro de Andrade, nº 203, Bairro São Conrado, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe; criada em 1969, através do Ato de Criação a Lei nº 23/63- PMA, de transformação Decreto nº 133/85 e autorizada através da Resolução 035/85 – CEE de 03/07/86 e seu Ato de Reconhecimento pela Resolução nº 033/2005 CONMEA de 20/12/2005.

A escola possui o organograma básico a seguir:



O quantitativo de pessoal administrativo disponível, por turno, é insuficiente para atender à demanda, uma vez que há 1100 estudantes matriculados na unidade de ensino. Conta apenas com dois funcionários, no turno da manhã, um no turno da tarde e dois no turno da noite. O turno vespertino, o mais prejudicado por conter apenas um funcionário, é o que apresenta mais estudantes.

Há um diretor geral, um adjunto e duas coordenadoras. Esses funcionários fazem escala durante o dia, logo, no turno da tarde ficam apenas o diretor adjunto e uma coordenadora. Devido ao déficit de funcionários administrativos, os coordenadores pedagógicos ficam sobrecarregados com assuntos burocráticos o que, conseqüentemente, compromete a função pedagógica a ser exercida por esses profissionais.

A estrutura física da escola é precária, as salas são quentes e a maior parte das salas de aula são localizadas na direção do Oeste, ou seja, voltadas para o sol. Os poucos ventiladores que há não são suficientes para abrandar o calor. Um problema constante é a falta de água. Como o reservatório é pequeno, frequentemente falta água e os estudantes são liberados de suas atividades, fato que acarreta conseqüências no desempenho escolar dos estudantes.

O planejamento pedagógico é elaborado individualmente pelos professores, seguindo a sequência de proposta curricular apresentada pelo livro didático. Encontramos dois problemas nessa elaboração. Primeiro, alguns livros didáticos, do modo em que são configurados, não atendem às reais necessidades dos estudantes, tanto pela pouca diversidade textual apresentada quanto pelas questões propostas. Marcuschi (1999), ao analisar exercícios de livros didáticos, constatou que as atividades propostas são consideradas como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo ou uma atividade de cópia. Por isso mesmo, limitam-se à superfície do texto e, dessa forma, não contribuem para o desenvolvimento da compreensão.

Além disso, o planejamento, para que atinja seu propósito de direcionamento de ações, precisa ser, além de flexível, colaborativo. É preciso que todos os envolvidos no processo educacional da escola pensem juntos nas dificuldades para propor soluções. A escola é feita de práticas conjuntas e não solitárias. O planejamento é um momento de pensar e repensar juntos, trocar ideias e reflexões.

3.2 Perfil dos sujeitos envolvidos

Submeteram-se às duas sequências didáticas 31 estudantes do 7º D (19 meninos e 12 meninas). A idade desses estudantes varia entre 13 e 17 anos. Os estudantes são provenientes

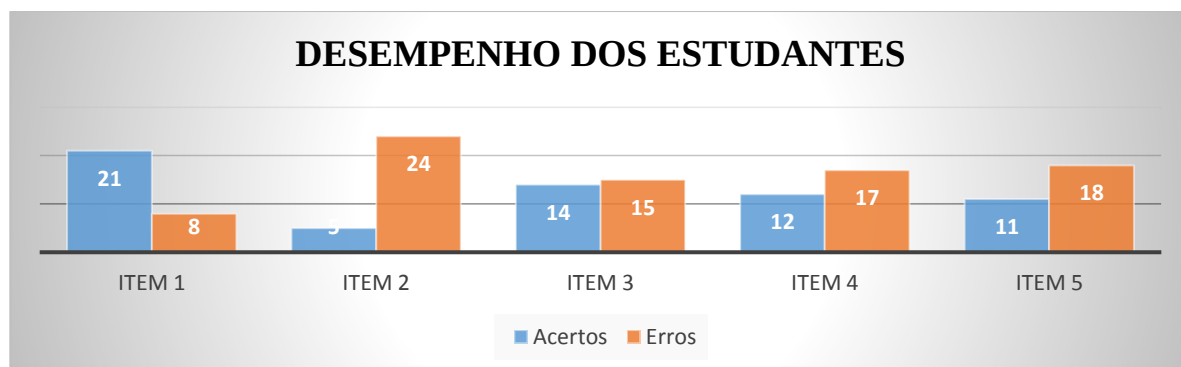
de camadas populares, seus pais são segurança, eletricista, caminhoneiro, vigilante, quando participam do contexto familiar (muitos alunos afirmaram não saber onde o pai se encontra, outros que são criados pelas avós). As mães desses adolescentes são diaristas, lavadeiras, serventes, cuidadoras de idosos.

Esses estudantes apresentam dificuldade em leitura: inferir informações implícitas e explícitas; inferir intenção comunicativa, analisar desenvolvimento do enredo em crônica, fato comprovado a partir da aplicação de teste diagnóstico realizado em 16/08/2016.

3.3 Pré-teste e resultado

A fim de verificar as habilidades de leitura e compreensão exigidas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa que os estudantes já dominavam, no dia 16/08/2016 foi aplicado um teste diagnóstico. O teste foi composto de duas crônicas, “Confuso”, de Luiz Fernando Veríssimo, e “Inferno Nacional”, de Stanislaw Ponte Preta, além de cinco questões. Duas delas referentes à primeira crônica e três relativas à segunda crônica.

O que motivou a escolha desses textos foi o fato de eles abordarem fatos cotidianos de forma humorística, assim como as crônicas que seriam trabalhadas, posteriormente, nas sequências didáticas. As questões utilizadas foram retiradas do site “Devolutivas Inep” e contemplam os níveis de proficiência que estão distribuídos da seguinte forma: Item 1 - Nível 3 - Proficiência 225 – inferir informação implícita em crônica; Item 2 – Nível 7 - Proficiência 325 – inferir a intenção comunicativa em crônica; Item 3 – Nível 5 - Proficiência 275 – inferir finalidade comunicativa relacionada à temática desenvolvida; Item 4 – Nível 6 - Proficiência 300 – inferir o conflito gerador do enredo com base em interpretação da sequência das ações e das características dos personagens em crônica de humor; Item 5 – Nível 4 - Proficiência 250 – analisar o desenvolvimento do enredo para identificar a estratégia estilística em crônica de humor. O resultado da aplicação do pré-teste encontra-se a seguir.



Dados coletados pela pesquisadora.

Após a aplicação, análise do teste e identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, propusemo-nos a analisar o gênero textual crônica a partir da sequência básica para o estudo do texto literário desenvolvida por Cosson (2006). O gênero foi analisado em termos de estrutura, nível linguístico e propósitos comunicativos.

3.4 Ações didáticas e escolha dos textos

Ao identificarmos as dificuldades apresentadas pelos estudantes no teste diagnóstico, passamos a analisar o gênero textual crônica a partir da sequência básica para o estudo do texto literário desenvolvida por Cosson (2006).

Preocupada com a resistência que os estudantes pudessem apresentar, caso a escolha do tema não lhes agradasse, foi feita uma enquete sobre possíveis temas a fim de que eles escolhessem o que mais interessasse. Os temas foram: humor; mulher; cidades; costumes; relações amorosas; tempo, amizade e atitudes. A maioria optou por humor, seguido por relações amorosas. A partir da escolha temática dos estudantes, selecionamos as crônicas “Brincadeira”, de Luís Fernando Veríssimo, e “A estranha passageira”, de Stanislaw Ponte Preta. Os textos são pequenas histórias, pouco extensas. A linguagem utilizada em ambos é simples, muito próxima da oralidade, fato que auxilia no processo de compreensão dos estudantes.

Em seguida, realizamos uma análise literária de ambas as crônicas e construímos duas Sequências Didáticas. As sequências para as duas crônicas “Brincadeira” e “A estranha passageira” seguiram as sugestões apresentadas por Cosson (2006). Entretanto, na crônica “A estranha passageira”, a fim de propiciarmos outras situações para a construção de inferências, previsões e levantamento de conhecimento prévio, aplicamos a técnica ‘pausa protocolada previamente marcada no texto’.

Dell’Isola (2001, p.101) nos explica essa estratégia ‘pausa protocolada previamente marcada no texto’ e os tipos de perguntas a serem feitas no decorrer da leitura. No início, os estudantes não recebem o texto inteiro, apenas partes dele. Em cada pausa, serão apresentadas perguntas previamente elaboradas para se alcançar o objetivo do trabalho, que é possibilitar a formação de um leitor proficiente.

Essa metodologia possibilita fazer novas perguntas não previstas a partir da resposta dada e expectativa apresentada pelo estudante. Além disso, essa técnica permite ao pesquisador verificar se houve compreensão textual por parte dos estudantes e intervir de modo a ajudá-los a construir as inferências necessárias à compreensão.

Ao receber as partes do texto, os estudantes acompanham a leitura feita pelo professor ou por outro colega e respondem oralmente às questões propostas.

A cada intervalo de texto, há três tipos de perguntas feitas pela pesquisadora:

1º Perguntas objetivas

Nelas, as respostas podem ser recuperadas no próprio texto.

2º Perguntas inferenciais

Elas são baseadas nos conhecimentos prévios, experiências, crenças dos estudantes.

3º Perguntas avaliativas

Essas perguntas envolvem avaliação e julgamentos pessoais de informações fornecidas pelo texto. Ao criticar e julgar, o estudante é levado a se posicionar emocional e afetivamente diante do texto, e avaliar os fatos que lhe forem apresentados (DELL'ISOLA, 2001).

Em ambas as sequências, as etapas de leitura e interpretação foram realizadas em grupo e gravadas para posterior registro a ser feito pela pesquisadora.

3.5 Aplicação das sequências

A análise da primeira crônica foi realizada a partir das etapas sugeridas pela sequência básica de Cosson (2006). As etapas de motivação e introdução foram realizadas em uma aula, no dia 17/08/2016. Organizei os estudantes, preparei o material para a exibição de um curta metragem “A fábula da corrupção”, de Lisandro Santos¹. Após a exibição, discutimos, brevemente, sobre as personagens do vídeo, quem elas estavam representando, o jogo de interesse, as chantagens feitas.

Em seguida, apresentei o título da crônica que eles iriam ler “Brincadeira”, entreguei uma folha em branco para cada estudante e expliquei que eles deveriam escrever as primeiras impressões e hipóteses sobre o título. O que sugeria, quais personagens os estudantes imaginavam que estariam na história, que situação seria apresentada. O objetivo era que eles pudessem ativar o conhecimento prévio e elaborar hipóteses que seriam confirmadas ou negadas ao término da leitura do texto. Algumas questões guiaram esse primeiro registro, tais como:

1. O que o título “Brincadeira” lhe sugere?

¹ Lisandro Santos é diretor e roteirista da Cartunaria (produtora de desenhos para entretenimento e publicidade). Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=jcbAxcYkpck> . Acesso em 24 set.2016.

2. Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica? Qual será o conflito – o problema ou a questão da crônica? Como poderia ser o desfecho – a conclusão de uma crônica cujo título é “Brincadeira”?
3. Que situações você acredita que essa crônica vai retratar?
4. Para você, o que constitui uma brincadeira?
5. O que devemos fazer quando estamos brincando com outras pessoas?
6. Brincadeiras são motivos de felicidade, tristeza, surpresa, espanto, decepção?

Essas questões têm como objetivo levantar o conhecimento prévio dos estudantes e prepará-los cognitivamente para a leitura.

Após o término da escrita das primeiras impressões geradas a partir do título, apresentei três livros de crônicas para que os estudantes folheassem e vissem como esses textos estão reunidos. Expliquei a eles sobre o surgimento das crônicas no jornal, disse-lhes que somente as crônicas que resistem ao tempo são selecionadas e reunidas em uma coletânea. Perguntei se alguém já havia ouvido falar sobre Luís Fernando Veríssimo, eles disseram que não, em seguida apresentei algumas informações sobre o autor.

As etapas propostas para a leitura e interpretação foram realizadas em duas aulas, no dia 18/08/2016. Entreguei folhas com a reprodução da crônica “Brincadeira” e solicitei que os estudantes realizassem uma leitura silenciosa do texto. Ao término da leitura realizada por eles, apresentei a exibição de um vídeo da crônica “Brincadeira” para que eles percebessem como a entonação, altura, tom, intensidade e ritmo podem auxiliar para uma melhor compreensão do texto.

Em seguida, expliquei que faria algumas perguntas sobre o texto lido e que eles deveriam responder oralmente. O objetivo dessas intervenções era que eles atingissem uma compreensão global que lhes permitisse produzir respostas corretas em situações semelhantes. As perguntas que guiaram essa etapa da sequência foram distribuídas em objetivas, inferenciais e avaliativas. Como as respostas inferenciais demandam outras perguntas, além das previstas, a série de perguntas apresentadas serve apenas de roteiro e são passíveis de comprovações.

Perguntas objetivas

- O que vocês veem ao final do texto?
- O que está escrito nesse local?
- Tem o nome do autor?

Perguntas inferenciais

- O autor do livro colocou esta informação que é uma fonte. Que quer dizer fonte?

- Então, por que será que trouxeram a referência de um livro logo depois de um texto?
- O texto inicia com: “Começou como uma brincadeira...”, o que isso quer dizer?

Perguntas avaliativas

- Para que algo seja considerado “brincadeira” é necessário que as pessoas se prejudiquem ou morram?
- A narrativa é iniciada com um telefonema. Como se chama o ato de ligar para alguém conhecido sem se identificar? O que vocês pensam a respeito dessa atitude?

As perguntas realizadas anteriormente constituíram o primeiro bloco de questões gerais sobre a crônica e tinham como objetivo uma compreensão global do texto. Após esse primeiro levantamento, foram apresentadas as questões a seguir.

Perguntas Objetivas

- No texto lido, há falas do narrador e falas das personagens. Como é possível fazer a identificação de cada um?
- Em uma narrativa, o narrador pode apresentar a fala das personagens através do discurso direto ou do discurso indireto. No *discurso direto*, conhecemos a personagem através de suas próprias palavras. Já no *discurso indireto*, o narrador “conta” o que a personagem disse. A escolha entre um ou outro decorre da intenção do autor em dar mais ou menos concretude às personagens. Qual o discurso que predomina na crônica ‘Brincadeira’?
- Na linha 22, há a presença de um tom de chantagem. Qual recurso linguístico é utilizado para reforçar essa chantagem?
- Podemos perceber, durante a leitura, a presença de alguém que conta a história. O narrador é observador ou personagem (foco narrativo)?

Perguntas inferenciais

- No início do texto, o narrador conta que o protagonista (personagem principal) “Descobriu que tinha poder sobre as pessoas”. O que as pessoas temiam?
- Mais do que a própria verdade, o que de fato preocupava as pessoas?
- Pode-se dividir a narrativa em dois momentos. Até o momento em que o protagonista detém o “poder” sobre as pessoas, suas ações são consideradas, por ele, como brincadeira. Quando a “brincadeira” se torna séria?
- A expressão “Sei de tudo” é utilizada no texto, tanto pelo narrador quanto pela voz misteriosa. Em ambas as situações ela tem o mesmo sentido? Quais os sentidos que podem ser atribuídos a ela?

- Ironia é uma figura de linguagem que consiste em dizermos o contrário daquilo que pensamos. O autor foi irônico ao intitular a crônica de brincadeira? Justifique.
- O desfecho (término) da narrativa é marcado por ironia. Observe a ironia presente nas frases finais do texto: “As pessoas que o conheciam não têm dúvidas sobre o motivo. Sabia demais”. Por que podemos afirmar que o desfecho foi irônico?
- Na crônica “Brincadeira”, a fala de uma personagem alterna-se em relação direta com o discurso de outra personagem, essa alternância é que provoca o dinamismo na narrativa. Qual o (s) efeito (s) produzido (s) com a utilização do discurso direto?
- Qual a função dos comentários que o narrador vai introduzindo em meio às falas das personagens?
- A trama joga com informações e poder, logo, as personagens não são apresentadas pelos nomes. O que sugere a falta desses nomes?
- Vamos ler da linha 1 a linha 10. Então, a personagem descobriu que tinha poder sobre as pessoas. Por que ele acreditava ter poder sobre elas?
- Leiam da linha 11 a 26. A personagem continuou com os telefonemas. Como as pessoas reagiam à ligação?
- Na linha 12, o que a resposta de uma das personagens “Co- como” indica? Por que ele se sente dessa forma?
- Em quais trechos podemos identificar o nervosismo das personagens?
- O que significa a expressão “...era de confiança? ” (51ª linha). Por que as pessoas depositavam confiança na personagem?
- Por que as pessoas para as quais a personagem telefonava se sentiam ameaçadas?
- A linguagem empregada no texto se aproxima da oralidade, ou seja, está mais próxima da exposição oral. Em quais trechos podemos comprovar essa afirmação?
- Qual a finalidade de utilizar uma linguagem mais próxima da oralidade no texto?
- É possível localizar onde é iniciado o conflito no texto? E o desfecho?
- Assustado, o protagonista se esconde. Depois de encontrado numa casa de praia, é assassinado. Quem o teria matado?
- Que outro título você daria a história?

Perguntas avaliativas

- Impostor é aquele que quer passar pelo que não é. Você diria que o texto narra a história de um impostor? Por quê?

Na etapa da motivação da segunda crônica “A estranha passageira”, realizada no dia 19/08/2016, iniciei a aula perguntando aos estudantes quais meios de transportes eles conheciam. Em seguida, propus que eles se dividissem em quatro grupos. Entreguei revistas, tesouras, colas e cartolinas para cada grupo a fim de que eles encontrassem imagens de meios de transportes aéreo, terrestre, aquaviário e dutoviários para montagem de painel. Na sequência, discutimos, brevemente, sobre a importância dos meios de transporte para a infraestrutura e a economia de um determinado local, já que eles são responsáveis pelo deslocamento de pessoas, animais, matéria-prima e mercadorias.

No dia 23/08/2016, foi realizada a etapa da introdução. Iniciei a aula mostrando aos estudantes o livro “Garoto linha dura” de Stanislaw Ponte Preta no qual se encontra a crônica que eles iriam ler. Em seguida, explorei os elementos pré-textuais: capa; contracapa e título. Na sequência, expliquei que Stanislaw é o pseudônimo que Sérgio Porto adotou para assinar suas crônicas no jornal. Após a apresentação de algumas informações sobre o autor, retomei a discussão realizada na última aula sobre os meios de transportes e apresentei o título da crônica “A estranha passageira”, que eles iriam ler na aula seguinte, para que registrassem as primeiras impressões causadas pelo título.

Os questionamentos a seguir serviram de orientação para o registro:

- O que o título lhe sugere?
- Por que será que a passageira é estranha?
- Quem é ela?
- Será passageira de trem? Ônibus? Navio? Avião?
- Como será o texto? Sério? Trágico? Engraçado? Triste? Misterioso?
- Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica? Qual será o conflito – o problema ou a questão da crônica? Como poderia ser o desfecho – a conclusão de uma crônica, cujo título é “A Estranha Passageira”?

As etapas da leitura e interpretação foram realizadas, concomitantemente, no dia 24/08/2016. Expliquei que eles receberiam um texto dividido em partes e que a leitura e interpretação seriam realizadas concomitantemente. O texto “A estranha passageira” foi dividido em oito pausas. Expliquei, ainda, que, a cada pausa, previamente estabelecida, eles deveriam responder, oralmente, a questões propostas. A cada intervalo, seguiu-se um conjunto de perguntas. As perguntas foram distribuídas em objetivas, inferenciais e avaliativas. Distribuí o texto e começamos a lê-lo.

A cada pausa eram apresentadas questões para que eles pudessem responder. Como as respostas inferenciais demandam outras perguntas, além das previstas, a série de perguntas apresentadas serve apenas de roteiro e são passíveis de comprovações.

Segue o texto dividido em pausas, previamente, estabelecidas e as respectivas questões propostas.

1ª pausa

“- O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião. Estou com zero hora de voo – e riu nervosinha, coitada”.

Pergunta Objetiva

- A mulher costumava viajar de avião? Como chegamos a essa conclusão?

Pergunta inferencial

- Neste momento é possível saber de que ela é passageira?

Pergunta avaliativa

- Como você acredita que ela estava: acanhada, tensa, tranquila?

2ª pausa

“Depois pediu que eu me sentasse ao seu lado, pois me achava muito calmo e isto iria fazer-lhe bem. Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no aeroporto, para me distrair na viagem. Suspirei e fiz de educado respondendo que estava às suas ordens”.

Pergunta inferencial

- Já é possível identificar o narrador do texto? Homem ou mulher?
- Por que o narrador acredita ter perdido a oportunidade de ler seu romance?

Pergunta Objetiva

- Que palavra do texto indica essa afirmação?

Pergunta avaliativa

- Para você o que quer dizer “educado”? É uma expressão atual?

3ª pausa

“Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente. Gorda como era, custou a se encaixar na poltrona e a arrumar todos aqueles pacotes. Depois não sabia como amarrar o cinto e eu tive que realizar essa operação em sua farta cintura”.

Pergunta inferencial

- O uso da expressão “sobraçando um monte de embrulho” revela o comportamento da passageira. Pelo contexto é possível saber o que significa sobraçando?

- A cintura da passageira é descrita como “farta cintura”. Qual a intenção do narrador ao descrevê-la dessa forma?

Pergunta avaliativa

- O que você entende por “Madama”? A passageira é de fato uma “Madama”?

4ª pausa

“Afinal estava ali pronta para viajar. Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embaraço ante as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula”.

Pergunta inferencial

- Por que a coisa estava ficando ridícula? De que forma a passageira fazia as perguntas?

5ª pausa

“- Para que esse saquinho aqui? – foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo.
- É para a senhora usar em caso de necessidade – respondi baixinho.
Tenho certeza de que ninguém ouviu minha resposta, mas todos adivinharam qual foi, porque ela arregalou os olhos e exclamou:
- Uai... as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro? ”

Pergunta inferencial

- Em que tom de voz a mulher fez a pergunta sobre o saquinho?
- Que parte do texto indica essa afirmação?

Pergunta avaliativa

- Vocês acreditam que a passageira estava se fazendo de ingênua para aborrecer alguém?
Ou ela era realmente muito ingênua? Justifique sua resposta.

6ª pausa

“Alguns passageiros riram, outros – por fineza – fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem. Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse um açougue) e não parava de badalar. Olhava para trás, olhava para cima, mexia na poltrona e quase levou um tombo, quando puxou a alavanca e empurrou o encosto com força, caindo para trás e esparramando embrulhos para todos os lados”.

Pergunta objetiva

- O modo como o narrador aparece na história revela que ele se envolve e participa das ações ou apenas é uma testemunha que não faz nenhuma intervenção, apenas relata os fatos?

Pergunta inferencial

- O narrador disse que alguns passageiros “por fineza” fingiram ignorar o equívoco da incômoda passageira. Esse termo é utilizado com que intenção?
- As palavras utilizadas tanto pelo narrador quanto pelas personagens revelam o temperamento, nível intelectual e social de ambos. Sabendo disso, qual o temperamento, nível intelectual e o papel social que ocupam? Justifique com trechos do texto.
- Qual a função dos comentários que o narrador vai introduzindo em meio às falas das personagens?
- Se ao invés de reproduzir as falas das personagens, o cronista optasse apenas por descrever o que a passageira e o passageiro (narrador) conversaram, teria o mesmo efeito que os diálogos? Por quê?
- De acordo com o dicionário, um dos significados para a palavra “azougue” é “pessoa esperta, irrequieta”. Na crônica, o narrador faz um jogo de palavras com os termos “azougue” e “açougue” devido aos sons semelhantes entre essas palavras. Qual a sua intenção ao caracterizar a senhora como “azougue”?

7ª pausa

“O comandante já esquentara os motores e a aeronave estava parada, esperando ordens para ganhar a pista de decolagem. Percebi que minha vizinha de banco apertava os olhos e lia qualquer coisa. Logo veio a pergunta:

- Quem é essa tal de emergência que tem uma porta só para ela?

Expliquei que emergência não era ninguém, a porta é que era de emergência, isto é, em caso de necessidade, saía-se por ela.

Madama sossegou e os outros passageiros já estavam conformados com o término do “show”. Mesmo os que mais se divertiam com ele resolveram abrir os jornais, revistas ou se acomodarem para tirar uma pestana durante a viagem”.

Pergunta objetiva

- Em que a personagem pensou ao ver a porta de emergência?
- Qual a reação da passageira ao saber que “emergência” não era alguém, mas uma porta pela qual se saía em caso de necessidade?

Pergunta inferencial

- Qual o sentido da expressão “ganhar a pista de decolagem”, para o narrador?
- O termo “show” (outros passageiros já estavam conformados com o término do ‘show’) foi utilizado pelo narrador e revela o que ele pensa sobre a personagem. Com qual intenção esse termo foi utilizado?
- Por que a passageira age dessa forma?

- O que vocês imaginam que vai acontecer agora?

8ª pausa

“Foi quando madama deu o último vexame. Olhou pela janela (ela pedira para ficar do lado da janela para ver a paisagem) e gritou:

- Puxa vida!!!

Todos olharam para ela, inclusive eu. Madama apontou para a janela e disse:

- Olha lá embaixo.

Eu olhei. E ela acrescentou:

- Como nós estamos voando alto, moço. Olha só... o pessoal lá embaixo até parece formiga.

Suspirei e lasquei:

- Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou voo”.

Pergunta inferencial

- Vexame é uma ação ou efeito de humilhação ou vergonha. Qual foi o último “vexame” da madama?

No dia 25/08/2016, foi realizada a etapa de expansão proposta pela sequência expandida COSSON (2006). Essa etapa foi acrescida à sequência básica por ser, essencialmente, comparativa. Foi o momento de aproximar as obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação, possibilitando aos estudantes registrarem o que compreenderam sobre as crônicas lidas.

Assim que a aula iniciou, expliquei que eles fariam uma análise comparativa entre as crônicas “Brincadeira” e “A estranha passageira”. Em seguida, entreguei folhas contendo as seguintes questões que guiaram a produção da análise:

- título e autor;
- assunto e cenário;
- situação do cotidiano retratada;
- produção dos diálogos e participação do narrador.

Junto à proposta de análise, entreguei os textos referentes às crônicas utilizadas nas sequências desenvolvidas.

Essa análise comparativa serviu para verificarmos os resultados obtidos em relação à produção de inferências e ampliação da compreensão leitora dos estudantes, após o desenvolvimento das etapas das sequências didáticas para a leitura do texto literário.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Durante a aplicação da primeira sequência da crônica “Brincadeira”, nas etapas de motivação e introdução, no dia 17/08/2016, alguns estudantes se mostraram indiferentes, como se não quisessem participar. Aproximei-me de alguns para tentar auxiliá-los. Ao perguntar o porquê de não ter iniciado o que foi proposto, o registro das primeiras impressões causadas pelo título da crônica, dois estudantes relataram que não sabiam o que escrever e tinham medo de estar errados. Outros demonstraram preocupação se estavam escrevendo “correto”, segundo relato de um estudante.

Esses comportamentos demonstram que a ideia do “erro” ainda é constante e impede, engessa a iniciativa dos estudantes na escola. Expliquei que o importante, naquele momento, seria que eles fizessem previsões a partir do que o título lhes sugerisse, já que, somente após a leitura, eles poderiam confirmar ou não as hipóteses levantadas. Após esses esclarecimentos, os estudantes que demonstraram insegurança no início passaram a escrever sobre o que esperavam da história que seria lida na aula seguinte.

No dia 18/08/2016, foram realizadas as etapas de leitura e interpretação, durante duas aulas. Assim que os estudantes concluíram a leitura silenciosa do texto, foi apresentado um vídeo da crônica “Brincadeira” para que eles percebessem como a entonação, altura, tom, intensidade e ritmo podem auxiliar para uma melhor compreensão do texto. Em seguida, na etapa da interpretação, por mais que incentivasse e tentasse estimulá-los a responder, muitos não respondiam, oralmente, às perguntas feitas.

Entretanto, os que decidiram participar se saíram bem, superaram as expectativas. Ao surgir alguma resposta que tangenciava o assunto, tentava ajudá-los, realizava a pergunta novamente para que conseguissem compreender e responder satisfatoriamente. Encontra-se abaixo a transcrição da etapa da interpretação da primeira crônica “Brincadeira”. As letras **P** introduzem as perguntas feitas pela professora e as letras **A** introduzem as respostas dos estudantes.

Ao iniciar a etapa de interpretação, solicitei que os estudantes observassem as informações que se apresentavam no final do texto.

P. Ao observarem o texto o que é que vocês encontram no final?

A. Uns nomezinhos...

P. Que nomezinhos são esses?

A. Luís Fernando Veríssimo. Comédia da vida privada....

P. Isso.... Por que vocês imaginam que trouxeram uma referência de um livro logo embaixo do texto?

A. Por que foi retirado desse livro.

P. Muito bem! Tem o nome do autor?

A. Tem...

P. Quem é o autor?

A. Luís Fernando Veríssimo

P. Luís Fernando Veríssimo. Vocês já ouviram falar nesse autor?

A. Não...

P. Não? Como?

A. Ontem, naquele livro.

P. Isso mesmo, ontem foi apresentado o livro em que se encontra o texto que vocês irão ler e algumas informações sobre Luís Fernando Veríssimo. O autor do texto apresenta essas informações que são a fonte. O que quer dizer fonte?

A. Informação...

P. Isso mesmo. Que tipo de informação é uma fonte?

A. De quem fez o livro...o autor... de onde foi tirado o texto.

P. Muito bem. De qual livro foi retirado esse texto?

A. Comédias da vida privada.

P. Então, para que serve uma fonte?

A. Para dizer de onde o texto foi tirado.

P. Isso mesmo, a fonte serve para indicar de onde foi retirado o texto.

As respostas dadas pelos estudantes até então demonstram que eles conseguiram localizar informações explícitas no texto.

P. O texto inicia dizendo “começou como uma brincadeira...” o que isso quer dizer?

A. Porque “pro” cara que “tava passano” o trote era uma diversão pra ele.

P. Muito bem. Para quem estava ligando era uma brincadeira, ou seja, era algo divertido, engraçado. Para que algo seja considerado uma brincadeira é necessário que as pessoas se prejudiquem ou morram?

A. Não.

P. A narrativa inicia com um telefonema. Como é que se chama o ato de ligar para alguém conhecido sem se identificar?

A. Trote...o que eu fiz para B. R. (disse o estudante J. N)

P. O que vocês pensam a respeito dessa atitude?

A. Eu odeio, não é J.N (retrucou o colega B. R.).

Os estudantes demonstraram a partir das respostas acima que conseguiram inferir uma informação implícita no texto ao concluírem que o trote era divertido apenas para quem o fazia, daí o texto iniciar com “Começou como uma brincadeira”.

Nesse momento, surgiu um relato pessoal que precisou ser direcionado para que a discussão não tangenciasse o objetivo da etapa de interpretação e não dispersasse os estudantes.

P. Por que você odeia essa atitude, Bruno?

A. Por que fica ligando, enjoando as pessoas...

P. E vocês meninos, o que pensam a respeito do trote?

A. É bom, professora, porque as pessoas ficam alegres...

P. A pessoa que liga acha ser uma brincadeira, mas para quem recebe o trote é divertido?

A. Não.

P. Esse trote que aconteceu foi engraçado?

A. Não... porque o cara morreu no final.

P. Então, o ato de passar trote para alguém nem sempre é divertido.

Após a conclusão de que o trote não é “brincadeira”, uma vez que pode ocasionar sérias consequências, retornamos à interpretação da crônica.

P. Isso mesmo... agora vamos retomar o texto. No início, o narrador conta que o protagonista, que é a personagem principal, descobriu que tinha poder sobre as pessoas. De que é que as pessoas tinham medo?

A. Dele falar... porque as pessoas “tinha” um “poder”...

P. Pode ser, as pessoas poderiam ter “coisas” a esconder e tinham medo de que contassem. Impostor é aquele que diz ser o que não é. Vocês diriam que o texto narra a história de um impostor? Por quê?

Nesse momento, eles não compreenderam a pergunta. Foi necessário refazê-la para que eles expressassem o que pensavam sobre isso.

P. O texto conta a história de um impostor?

A. Não.

P. Por que não?

A. Por que ele não está se passando por outra pessoa, ele estava mentindo sobre o que dizia saber. (um estudante respondeu)

P. Ele não estava se passando por outra pessoa, ele só estava mentindo sobre o que dizia saber. E quem acha que sim, justifique porque vocês acham que ele era um impostor.

A. Sim, professora (discordou outro estudante). Porque ele estava dizendo que sabia uma coisa sem ele saber.

Os estudantes divergiram nessa questão. Expliquei que impostor é aquele que engana com mentiras, logo, a personagem era um impostor.

P. Muito bem, vocês são ótimos. Podemos dividir a narrativa em dois momentos: até o momento em que o protagonista detém o poder sobre as pessoas suas ações são consideradas por ele como brincadeira. Quando é que a brincadeira se torna séria?

A. Quando ligam para ele (narrador) e fazem a mesma brincadeira com ele.

Por meio dessa questão, os estudantes conseguiram identificar o clímax do enredo.

P. Muito bem. Até o momento em que ele detinha o domínio da situação, tudo era considerado uma brincadeira, mas, quando ele passa a ser chantageado, deixa de ser brincadeira. Meninos, ironia é uma figura de linguagem que consiste em dizer o contrário daquilo que pensamos. O autor foi irônico ao utilizar o título “Brincadeira”?

Mais uma vez, eles não compreenderam a pergunta. Foi preciso refazê-la. Ironia consiste em dizer o contrário do que pensamos, ao chamar o texto de “Brincadeira”, Luís Fernando Veríssimo foi irônico?

A. Foi.

P. Por que ele foi irônico?

A. Sei lá...

A. Porque não acabou como uma brincadeira, né, professora? Ele morreu!

A pergunta do estudante em “né, professora” demonstrou que ele compreendeu que o título é irônico, uma vez que a história termina em tragédia, ou seja, ele conseguiu inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

P. Isso mesmo. Pensemos: a história narra uma brincadeira?

A. Não, só no início...

P. Uma brincadeira consiste em ser divertida somente para uma pessoa?

A. Não.

P. Para que algo seja considerado brincadeira como deve ser?

A. Ela tem que ser divertida para todo mundo.

P. Isso mesmo. Então, o autor foi irônico ao chamar sua crônica de “Brincadeira”?

A. Sim, porque só foi divertido “pro” cara lá (narrador).

P. Muito bem. Porque na verdade havia sido divertido somente para quem estava passando o trote. Meninos, o desfecho é o término da narrativa e foi marcado por uma ironia. Qual é a ironia que marca o final da história?

A. O cara morrer.

P. A morte dele é uma ironia?

A. Sim, porque ele dizia que sabia demais.

P. Por que isso consiste em ironia?

A. Porque ele não sabia de nada.

Podemos verificar que os estudantes conseguiram identificar efeitos de ironia ou humor no texto lido.

P. Isso mesmo, na verdade ele não sabia nada. O autor também foi irônico no desfecho da história. Vamos continuar, vocês estão se saindo muito bem. A expressão “sei de tudo” é utilizada no texto tanto pela personagem quanto pela voz misteriosa. Em ambas as situações ela tem o mesmo sentido? Quando o narrador diz: “sei de tudo” e quando a voz misteriosa diz: “sei de tudo”. Esse “sei de tudo” tem o mesmo sentido?

A. Não.

P. Quando é a personagem que liga e diz “sei de tudo” a que “tudo” ele está se referindo?

A. Que ele passou trote...

A. Não.

A. Alguma coisa importante da vida do outro.

P. Isso mesmo, e quando a voz misteriosa liga e diz “sei de tudo” ao que ele está se referindo?

A. Que sabia que ele (a personagem) estava passando trote.

Novamente, os estudantes conseguiram reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. A partir desse momento, os estudantes passaram a interagir mais, até mesmo aqueles que, no início, ficaram apenas observando começaram a responder. Em seguida, passamos para a análise da construção dos discursos presentes na crônica.

P. No texto lido, há falas do narrador e falas da personagem. Vocês podem observar aí no texto de vocês. Como é que conseguimos fazer a identificação da fala de um e da fala do outro?

A. Porque na fala do narrador não tem...aquele negocinho assim...

A. Travessão (outro colega ajudou).

P. Isso mesmo, a fala de quem é marcada pelo sinal de pontuação travessão?

A. Do personagem.

A. Professora, porque tem esses números do lado?

P. Esses números servem para identificar as linhas do texto.

P. Em uma narrativa, o narrador pode apresentar a fala das personagens através do discurso direto ou do discurso indireto. No *discurso direto*, conhecemos a personagem através de suas próprias palavras. Já no *discurso indireto*, o narrador "conta" o que a personagem disse. A escolha entre um ou outro vai depender da intenção do autor em dar mais ou menos concretude às personagens. Qual o discurso que predomina na crônica "Brincadeira"?

A. O direto.

A. O indireto.

A. Não, é o direto mesmo.

P. Por que vocês acham que foi feita essa escolha?

A. Para nos ajudar a entender.

P. Como esse discurso direto pode nos ajudar a entender?

Como os estudantes divergiram bastante nessa questão, reformulei a pergunta: no discurso direto nós conhecemos as personagens através do que eles dizem, das suas falas. Já no discurso indireto, é o narrador quem conta o que as personagens disseram. No texto em que vocês leram predomina o discurso direto. Por que o autor escolheu usar mais o discurso direto que o discurso indireto?

A. Para explicar melhor a história.

P. Como a história pode ser explicada melhor? Em que facilita nossa compreensão?

A. Os personagens falam diretamente, como se eles "tivesse" conversando... interagindo (outro colega ajudou).

P. Nessa crônica, a fala de uma personagem se alterna em relação direta com o discurso de outra personagem, essa alternância é que provoca o dinamismo na narrativa. Ao dar "vida" às personagens qual o (s) efeito (s) produzido (s) com a utilização do discurso direto? Qual o resultado?

A. Algo de realismo.

P. Torna a história mais real, por quê? Muito bem! Justifique.

A. Porque eles "fica" debatendo, conversando...

P. Isso mesmo, há uma aproximação do modo como dialogamos...

A. Parece com a gente conversando.

P. Isso, simulam uma conversa real. Qual a função dos comentários que o narrador vai introduzindo em meio às falas das personagens? Vamos identificar alguns comentários utilizados pelo narrador no decorrer do texto.

A. “...descobriu que tinha poder sobre as pessoas...”; “A reação das pessoas variava...”; “Uma vez, parecia ter encontrado um inocente...”.

P. Qual a função desses comentários em meio às falas? Para que eles servem?

A. Pra demonstrar a reação, como estavam se sentindo...

P. Muito bem. Esse texto constitui uma trama, pois joga com informações e poder, logo, as personagens não são apresentadas pelos nomes. O que sugere a falta desses nomes? Por que as personagens são apresentadas sem nomes?

A. Para ser uma história anônima... suspense...

Nesse momento, equivoquei-me e refiz uma pergunta anterior sobre a função dos comentários realizados pelo narrador. Em seguida, retomei a discussão sobre o fato de as personagens serem apresentadas sem nomes. O que sugere a falta de nomes, as personagens são apresentadas sem os nomes. O que isso pode indicar?

A. Porque na realidade pode acontecer isso.

P. Isso o quê?

A. Isso de trote...

P. Muito bem... a história é construída a partir de um trote. Em um trote as pessoas são identificadas?

A. Não.

P. Não. Se as pessoas se identificassem deixaria de ser trote. Isso mesmo.

P. Isso mesmo...o trote constitui uma ligação anônima, o que cria um certo suspense na história, por não sabermos de quem se trata, quem está envolvido na história. Vamos ler da linha 1 a linha 10. Solicitei a um estudante que realizasse a leitura. Ao concluir, perguntei: Então, a personagem descobriu que tinha poder sobre as pessoas. Por que ele acreditava ter poder sobre elas?

A. Por que as outras (pessoas) ficavam com medo dele.

A. Por que ele sabia o segredo de outras pessoas.

P. Gente, ele sabia o segredo de outras pessoas?

A. Não.

A. Ele dizia saber alguma coisa de outra pessoa.

Esse grupo de respostas demonstra que os estudantes conseguiram inferir informações implícitas no texto, ao atribuírem o fato de as personagens não serem identificadas pelos nomes na prática de trote.

P. Isso mesmo, porque ao dizer que sabia algo, as pessoas temiam, logo ele passava a ter poder sobre elas. Vamos ler da linha 11 a 26. A leitura foi realizada por mim e uma aluna. Em seguida, questionei: A personagem continuou com os telefonemas, como as pessoas reagiam à ligação?

A. Ficavam assustados.

P. Além de assustadas elas ficavam como?

A. Apreensivas.

P. E por que elas ficavam assustadas e apreensivas?

A. Porque pensavam que ele sabia de alguma coisa.

P. Na linha 12, alguém diz o seguinte: “Co- como”? O que essa forma indica? Por que ele se sente assim?

A. Nervosismo... assustado. (outro colega responde)

P. Por que foi escrito “Co-cómo”, será que o autor errou a forma como escreveu a palavra? Foi um erro?

A. Não.

P. Do jeito em que está escrita o que essa forma mostra?

A. Que ele está nervoso, assustado, apreensivo...

P. Quem reage dessa forma “Co-cómo”?

A. Gaguejando...

P. Quando é que a gente gagueja?

A. Quando estamos “nervoso”.

Esse grupo de respostas demonstra que os estudantes conseguiram reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos utilizados no texto.

P. Em quais trechos podemos identificar o nervosismo das personagens? Identifique em algumas falas das personagens que comprovem o nervosismo deles.

A. “Mas é impossível. Como é que você descobriu? ”

P. Por que esse trecho marca o nervosismo. Como é que o nervosismo aparece?

A. Por que ele faz a pergunta aqui.

P. Somente pela pergunta? Vamos pensar: na questão anterior uma das personagens responde “Co-cómo? ”, ou seja, ele gagueja (conforme o colega respondeu) demonstrando o nervosismo.

Além dessa marca da repetição da primeira sílaba “co” como forma de demonstrar o nervosismo, qual (is) outra (s) fala (s) demonstram nervosismo?

A. “Pelo amor de Deus”.

P. Em quais situações a gente usa essa expressão?

A. Quando está com medo... quando está passando por problema.

Pela resposta dada, os estudantes conseguiram estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto, ao relacionarem a expressão “Pelo amor de Deus” a uma situação de nervosismo, desespero.

P. Há mais algum exemplo no texto?

A. “Se você contar “pra” alguém, eu...”

P. Olha, essa expressão “Se você contar para alguém, eu...”, além do nervosismo que vocês falaram ele demonstra mais o quê?

A. Vou te matar... raiva...uma ameaça (outro colega responde).

P. Isso, ele ameaça “ se você contar para alguém, eu...”. Vamos ver a linha 22. Na linha 22, há a presença de um tom de chantagem. Qual recurso linguístico, ou seja, qual foi o recurso da língua portuguesa que o autor usou para reforçar a ameaça?

A. As reticências.

P. Por quê? O que indica esse recurso?

A. Um prolongamento.

P. Isso, ele concluiu o que iria fazer?

A. Não.

A. Ele deixa a surpresa.

P. Ele deixa no ar o que poderia fazer, se a voz misteriosa contasse para alguém o que sabia.

Nos exemplos acima, os estudantes conseguiram reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação, ou seja, o uso das reticências como recurso que reforça o tom de ameaça no texto.

P. Voltem à linha 51 e releia. O que significa a expressão “...era de confiança? ” (51ª linha). Por que as pessoas depositavam confiança na personagem?

A. Porque ele não contava nada a ninguém.

A. Porque ele não falava nada.

P. Isso mesmo, porque ele não contava a ninguém o que dizia saber. Com isso, ganhava a confiança das pessoas. Por que vocês acham que as pessoas para as quais a personagem telefonava se sentiam ameaçadas?

A. Porque elas pensavam que ele sabia alguma coisa delas.

A. Porque pensavam que ele poderia pedir algo em troca.

P. A personagem não diz o que sabe, no entanto, as pessoas se sentem ameaçadas. O que mais preocupa essas pessoas?

A. Que alguém descubra além dele.

P. Descubram o quê?

A. O que ela pensa que ele vai contar.

P. Então, será que existe algo a esconder?

A. Sim. Se ela está com medo.

P. Olha só, se elas estão com medo, há algo a esconder, há algo a ocultar.

P. A linguagem utilizada no texto se aproxima da oralidade, ou seja, está mais próxima da nossa exposição oral, da fala. Em quais trechos podemos comprovar isso? Quais são os trechos, no texto, que comprovam exemplos de marcas da oralidade? Expressões e palavras usadas mais na fala?

Como os estudantes não haviam entendido a pergunta, tornei a fazê-la. A linguagem usada no texto está mais próxima da oralidade que da escrita, ou seja, do modo como nós falamos, nós nos comunicamos. Nela existem expressões e palavras que a gente usa na fala menos monitorada.

P. Encontre alguns trechos que comprovem exemplos de palavras e expressões que são usadas na oralidade.

A. “Você sabe”.

P. Porque “você sabe”? Além dessa expressão qual outro termo é mais usado na fala que na escrita?

A. “Por que eu?”

P. Essa expressão é um exemplo de oralidade? Por quê?

Como os estudantes ficaram um tanto confusos em relação às perguntas feitas, pois, mesmo quando encontravam os exemplos, não conseguiam justificá-las. Refiz a pergunta a fim de que eles não só identificassem marcas de oralidade no texto como também entendessem que essas marcas se justificam pela necessidade de se proximidade com o leitor.

P. Vou tentar simplificar. A questão pede que vocês procurem no texto palavras ou expressões que sejam exemplos de marcas de oralidade, ou seja, expressões usadas no nosso cotidiano, no nosso dia a dia.

A. “E daí”, professora?

P. Olha: “ e daí? ” é uma expressão oral. Muito bem! Há outros exemplos, quais são?

A. “Puxa! ”

P. Isso, “puxa! ” é uma expressão bem oral que costumamos utilizar. Outro exemplo?

A. “Você não sabe de nada”

P. Por que “você não sabe de nada” é uma expressão oral?

A. “Vem com essa”?

P. Em qual linha?

A. Eu não sei.

P. Tem como você identificar. Olhe o número da linha.

A. Linha 34.

P. Vamos verificar: “Vem com essa”. Outro exemplo! Vamos lá, gente, no início do texto vocês podem perceber logo, identificar.

Por ter percebido que eles não estavam conseguindo encontrar outros exemplos e para não correr o risco de desmotivá-los, mudei o foco das questões. Passei a questioná-los sobre a função desses termos no texto.

P. Vamos continuar. Qual será a finalidade do autor ao utilizar uma linguagem mais próxima da oralidade que da escrita formal? Por que será que ele optou, escolheu usar uma linguagem do jeito que nós usamos no dia a dia, na fala?

A. Dar mais realismo.

P. Como?

A. Para ficar mais realista.

P. E como ficaria mais realista? Por que será que o autor escolheu, ao escrever o texto, usar uma linguagem mais próxima da nossa fala? O que é que vocês supõem?

A. “Pra” dar exemplo de como seria na realidade.

P. Tornar mais próximo possível do real, da fala, da conversa, do diálogo face a face.

A. Do jeito de se expressar.

P. Isso mesmo, é uma forma de tornar o texto mais próximo, mais real do diálogo informal.

Inicialmente, os estudantes demonstraram bastante dificuldade em identificar e associar o uso de palavras e expressões típicas da oralidade à intenção de se aproximar do leitor, como em uma conversa informal. Mas, posteriormente, eles perceberam que o uso desses termos confere mais “realidade” ao texto por se aproximar do modo como os leitores se comunicam.

P. Vamos continuar! É possível localizar onde é iniciado o conflito no texto? O momento de tensão? E o desfecho? Quando inicia o conflito?

A. Quando ligam para ele (personagem que passava o trote).

P. Isso mesmo, assim que ligam para ele. E o desfecho? Como ocorre? Qual a solução para o problema apresentado na história?

A. Quando matam ele.

P. Isso, quando matam a “voz misteriosa”.

P. Assustado, o protagonista se esconde. Depois de encontrado numa casa de praia, é assassinado. Quem o teria matado?

A. As próprias pessoas que ele (protagonista) passava trote...

Os estudantes inferiram uma informação implícita no texto ao atribuírem a autoria da morte do protagonista às pessoas para quem ele passava trote.

P. Para finalizarmos, que outro título você daria a história?

A. “Brincadeira de mal gosto”.

P. Por quê?

A. Porque terminou em morte.

P. Outro título que vocês poderiam utilizar?

A. O trote da morte.

P. Por quê?

A. Por que foi por causa dos trotes que ele passou que ele acabou morrendo.

P. Que outro título vocês dariam a história?

A. O que vai, volta.

P. Por quê?

A. Porque o que ele fez se voltou contra ele.

P. Muito bem. O comportamento que ela assumiu, a atitude que ele tomava acabou se voltando contra ela (personagem). Aquilo que ela fez com os outros acabou acontecendo com ela.

A partir dos títulos sugeridos, percebemos a avaliação negativa realizada pelos estudantes em relação ao comportamento da personagem que passava trote para outras pessoas.

Após a conclusão da sequência didática da crônica “Brincadeira”, iniciamos, no dia 19/08/2016, a etapa de motivação da segunda crônica “A estranha passageira”. Como foi solicitado que os estudantes se reunissem em grupos para montagem de painel sobre os principais meios de transportes, eles se mostraram bastante empolgados e colaborativos. Todos se envolveram na atividade, até mesmo aqueles que se mostravam até então indiferentes. Os estudantes fizeram um painel com os principais meios de transportes utilizados pelas pessoas a partir das imagens recortadas em revistas.

No dia 23/08/2016 foi aplicada a etapa da introdução. Nela, foram disponibilizadas algumas informações sobre Stanislaw Ponte Preta e foram explorados alguns elementos pré-textuais do livro no qual a crônica se encontra assim como retomada a discussão, iniciada na aula anterior, sobre os meios de transportes. Em seguida, foi apresentado o título da crônica “A estranha passageira” para que os estudantes registrassem as primeiras impressões causadas pelo título. Nessa etapa, como os estudantes já estavam mais à vontade e desinibidos, a adesão à atividade foi maior.

Na aula seguinte, dia 24/08/2016, foram realizadas, concomitantemente, as etapas de leitura e interpretação da crônica “A estranha passageira”. Nesse dia, a participação foi maior que na aplicação da primeira crônica. Estudantes que até então haviam permanecido indiferentes começaram a responder, interagir. Ainda assim, houve alguns que não responderam às perguntas, ficaram só observando atentos ao que os outros colegas respondiam. Ao término da atividade, alguns estudantes relataram ter gostado do texto e da técnica utilizada.

Segue a transcrição da aplicação das etapas de leitura e interpretação da crônica “A estranha passageira”. As letras **P** correspondem às perguntas realizadas pela professora e as letras **A** correspondem às respostas dos estudantes.

Como foram distribuídas partes do texto, solicitei que os estudantes pegassem apenas a primeira parte, correspondente à primeira pausa protocolada. Em seguida, iniciei a leitura e as perguntas abaixo.

1ª pausa

“- O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião. Estou com zero hora de voo – e ri nervosinha, coitada”.

P. Neste momento já é possível saber de que ela é passageira?

A. De avião.

P. A mulher costumava viajar de avião?

A. Não.

P. Por que não?

A. Porque “tava” nervosa.

A. “Tava” com medo porque ela nunca tinha viajado

A. “Tava” com zero hora de voo.

A. Ela também diz que é a primeira vez que viaja de avião.

P. Como ela estava? Nervosa? Tensa? Tranquila? O que ela sentia nesse momento?

A. Ela estava nervosinha (risos).

P. Por que ela estava nervosinha?

A. Porque é a primeira vez que ela viaja.

A partir das respostas dadas, percebemos que os estudantes conseguiram localizar informações explícitas em um texto (o fato de a passageira não ter costume de andar de avião) assim como inferir informações implícitas (ser passageira de avião e estar nervosa por ser sua primeira viagem).

Em seguida, continuamos a leitura da segunda parte em que foi dividida a crônica. Orientei-os que, assim que eles lessem a segunda parte do texto, colocassem-na abaixo da primeira para que, ao término da leitura, pudéssemos ter o texto completo. A segunda pausa foi lida por um estudante. Após a leitura, iniciei as perguntas.

2ª pausa

“Depois pediu que eu me sentasse ao seu lado, pois me achava muito calmo e isto iria fazer-lhe bem. Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no aeroporto, para me distrair na viagem. Suspirei e fiz de educado respondendo que estava às suas ordens”.

P. Já é possível a gente identificar quem é o narrador do texto? É homem ou mulher?

A. É mulher.

A. É homem.

P. É mulher por quê?

A. Porque aqui diz que é uma mulher “falano”, como se fosse ela escrevendo o livro.

P. Como?

A. Como se fosse ela escrevendo a história.

P. Alguém discorda do colega? Já é possível a gente saber nesse trecho quem é o narrador da história? É homem ou mulher?

A. Mulher...

P. Todos concordam?

A. Eu acho que é homem, professora.

P. Por que você acha que é homem?

A turma ficou dividida. Alguns diziam ser o narrador homem outros, ser mulher. Para desfazer os equívocos, solicitei que explicassem a inferência realizada a partir de elementos linguísticos utilizados no texto.

P. Qual é a palavra que identifica que é homem? Como é que se pode identificar se é homem ou se é mulher?

A. Por causa desse “negócio” de policial aí... “sentou ao meu lado”...

P. Como?

A. Sentou ao meu lado...

P. Isso... continue... qual palavra permitiu identificar que é homem?

A. “Pois me achava muito calmo”...

P. Calmo. Muito bem... ainda há mais alguma palavra que comprova que o narrador é homem?

A. Suspirei e me fiz de educado... (respondeu outro estudante).

P. Isso mesmo! Muito bem! Quem nos conta a história é um homem e nós podemos comprovar pelas palavras relacionadas a ele... que foram quais?

A. Educado e calmo.

Os estudantes conseguiram identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor do texto.

P. Por que o narrador acredita ter perdido a oportunidade de ler seu romance, quando ele diz: “Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no aeroporto, para me distrair na viagem”? Por que ele acredita que perdeu a oportunidade de ler seu romance?

A. Por que ela (passageira) iria atrapalhar ele.

P. A senhora iria atrapalhá-lo? De que forma ela poderia atrapalhá-lo?

A. Por que ela ia tomar o tempo dele.

P. Tomar o tempo dele, por quê?

A. “Perguntano” coisas, “pedino” informações...

P. Ah, pedindo informações... perguntando coisas... o que quer dizer “educado” quando ele diz: “... me fiz de educado...”?

A. Deu atenção a ela (passageira).

P. Deu atenção... essa é uma expressão atual? A gente costuma utilizar essa expressão?

A. Não ... eu nunca usei esse negócio... nunca falei isso...

Pelas respostas dadas percebemos que os estudantes conseguiram inferir informações implícitas no texto ao relacionarem o fato de o narrador afirmar ter perdido a oportunidade de ler o romance policial que havia comprado no aeroporto às perguntas feitas pela senhora (passageira).

Após a conclusão dessa parte, realizei a leitura da terceira pausa.

3ª pausa

“Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente. Gorda como era, custou a se encaixar na poltrona e a arrumar todos

aqueles pacotes. Depois não sabia como amarrar o cinto e eu tive que realizar essa operação em sua farta cintura”.

P. O que vocês entendem por “madama”? A passageira, de fato, era uma “madama”?

A. Madama é uma mulher bonita... “lindona” assim...toda charmosa...

P. Muito bem, para você a palavra “madama” significa isso tudo, mas há alguém que pense diferente?

A. Rica... cheia de ...esqueci a palavra.

P. Olha como o narrador diz: “Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos que segurava desajeitadamente...” Então, ele chama a senhora (passageira) de “madama”. O que vocês entendem por “madama”?

A. Que ela é metida...

P. Como? Ela é uma senhora metida? A passageira de fato é uma “Madama”?

A. Não...

P. Por que não?

A. Porque ela é gorda.

P. Quem é gorda não pode ser “madama”?

A resposta dada por um dos estudantes revelou certo preconceito em relação a quem está acima do peso. Nesse momento, conversamos sobre a necessidade de respeitarmos as pessoas, independentemente de serem magras, gordas, brancas, negras etc. Em seguida, continuamos com as questões propostas.

A. Pode... tendo dinheiro... dinheiro compra tudo.

P. Como?

A. Sim, ela é uma “madama”. (outra estudante respondeu)

P. Por quê?

A. Por causa do jeito que ela subiu...

P. E como foi o jeito que ela subiu?

A. Por que ela não estava “consequino” subir...estava com muitas coisas... não conseguia se sentar na poltrona direito. O rapaz tentou ajudá-la a botar o cinto e também ela era muito desajeitada.

A resposta dada por uma aluna revelou que ela não conseguiu associar o termo utilizado “madama” à real intenção naquele dado contexto. Por isso, tive de fazer outros questionamentos a fim de ela conseguir entender o efeito resultante da utilização daquele termo no texto.

P. Então, ela era uma “madama” porque era desajeitada? Você acredita que “madama” é alguém desajeitada?

A. Não...porque “madama” deveria ser alguém bem-educada, arrumada, nunca errar, elegante...

P. Olha só que interessante: a colega falou que madama é alguém muito educada, que anda sempre arrumada, elegante. Vocês acham que o comportamento da senhora passageira é correspondente a uma “madama”?

A. Não... acho que o autor usou madama com sentido diferente.

P. Como assim? Explique melhor.

A. Por que ela não se comporta como uma Madama.

As perguntas feitas possibilitaram aos estudantes inferirem que o termo foi utilizado de forma irônica, já que a senhora (passageira) não se comportava como uma “madama”.

P. Muito bem!! O uso da expressão “sobraçando um monte de embrulho”, utilizada ainda na mesma fala do narrador, revela o comportamento da passageira. Pelo contexto é possível saber o que é sobraçando?

A. Segurando... carregando... levando... puxando...

Os estudantes conseguiram inferir o sentido da palavra “sobraçando” a partir do contexto de uso.

P. Isso. Nesse trecho, a cintura da passageira é descrita como “farta cintura”. Qual a possível intenção do narrador ao descrevê-la dessa forma?

A. Chamar ela (passageira) de muito gorda.

P. Isso mesmo. A expressão refere-se a senhora como alguém gorda, robusta.

Pela resposta dada, percebemos que os estudantes inferiram uma informação implícita no texto, já que o termo utilizado “farta” ressalta o fato de a passageira ser gorda.

Para darmos continuidade à leitura, solicitei que os estudantes pegassem a quarta parte do texto.

4ª pausa

“Afim! estava ali pronta para viajar. Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embaraço ante as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula”.

P. Por que o narrador diz que “a coisa foi ficando ridícula? ” De que forma a passageira fazia as perguntas?

A. Barraqueira.

P. Por que você acredita que a passageira estava se comportando como uma barraqueira?

- A. Por que estava “fazeno” “zuada” dentro do ônibus... não pode fazer “zuada”.
- A. Dentro do avião (risos).
- P. Certo. Esse comportamento fazia com que o narrador dissesse que a coisa estava ficando ridícula. O que é algo ridículo?
- A. Se “comportano” mal ...
- A. Estranho...
- A. Tendo atitudes feias.
- P. Comportando-se mal, tendo atitudes que não eram esperadas....
- A. O comportamento.
- P. Como seria o comportamento dela?
- A. Deveria ser melhor.
- P. Por que você acredita que deveria ser melhor? Vocês disseram que a passageira estava se comportando mal. Como seria a maneira correta de alguém se comportar dentro de um avião?
- A. Não incomodar as outras pessoas...
- P. De que forma a passageira fazia as perguntas?
- A. Alto...
- P. Como posso comprovar que ela estava falando alto?
- A. Por que ele (o narrador) diz “ela (passageira) falava aos berros”.
- P. O que significa falar aos berros?
- A. Alto... falar gritando, sem respirar.
- P. Muito bem. Em seguida fiz a leitura da quinta parte.

Novamente, os estudantes conseguiram inferir informações implícitas no texto.

5ª pausa

“- Para que esse saquinho aqui? – foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo.
 - É para a senhora usar em caso de necessidade – respondi baixinho.
 Tenho certeza de que ninguém ouviu minha resposta, mas todos adivinharam qual foi, porque ela arregalou os olhos e exclamou:
 - Uai... as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro? ”

Como os estudantes riram, ao término da leitura, questionei sobre o que causou o riso.

- P. Por que vocês riram?
- A. Por que ela entendeu errado.
- P. Por que ela (passageira) entendeu errado?

A. Porque o cara (narrador) falou que era para uma necessidade e ela (passageira) entendeu que era para outra.

P. E qual seria essa necessidade?

A. Vomitar...

P. Em caso de enjoos, vômitos, não é? O que a passageira entendeu?

A. Que era para usar no banheiro.

P. Muito bem. Em que tom de voz mulher fez a pergunta sobre o saquinho?

A. Alto.

P. Como podemos comprovar isso?

A. Aqui no texto... diz porque a mulher (passageira) gritou como se eu tivesse em São Paulo e ela no Rio.

P. São Paulo e o Rio de Janeiro são próximos?

A. Não.

P. Isso mesmo. Embora estivessem um ao lado do outro, a passageira fala como se eles estivessem distantes. Vocês acreditam que a passageira estava se fazendo de ingênua para aborrecer alguém? Ou ela era realmente muito ingênua? Justifique sua resposta.

A. Ela era barraqueira.

P. Por quê?

A. Olhe o escândalo que ela fez dentro do avião.

P. Quem acredita que ela era realmente ingênua, que ela não estava querendo irritar ninguém?

A. Ela é ingênua.

P. Por quê?

A. Porque era a primeira vez dela no avião.

P. O fato de ser a primeira viagem influenciou o comportamento dela?

A. Sim, professora...

P. Isso mesmo, ela não sabia como se comportar. Tudo para ela era novidade.

Os estudantes conseguiram identificar efeitos de humor presente no texto, ao afirmarem que a passageira havia entendido errado a função do saquinho que é disponibilizado caso o passageiro necessite. Eles também conseguiram inferir informações implícitas no texto ao justificarem o comportamento da passageira ao fato de ser sua primeira viagem de avião.

Na sequência, continuamos a leitura da sexta parte do texto.

6ª pausa

“Alguns passageiros riram, outros – por fineza – fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem. Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse um açougue) e não parava de badalar. Olhava para trás, olhava para cima, mexia na poltrona e quase levou um tombo, quando puxou a alavanca e empurrou o encosto com força, caindo para trás e esparramando embrulhos para todos os lados”.

P. O narrador disse que alguns passageiros “por fineza” fingiram ignorar o equívoco da incômoda passageira. Esse termo é utilizado com que intenção?

A. Porque não queriam arranjar uma confusão dentro do avião...

P. Como?

A. Não arranjar uma confusão dentro do avião.

P. Então, os passageiros ignoraram o equívoco para não arranjar confusão? Qual outro motivo?

A. Para não passar vergonha... manter a postura... por educação...

P. Por que por educação?

A. Para mostrar que não é igual a ela (passageira).

P. Para mostrar que não era igual a ela (passageira) em relação ao comportamento?

A. Sim.

Os estudantes reconheceram o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão ao associarem a expressão “por fineza” ao comportamento dos passageiros por não quererem arranjar confusão dentro do avião.

P. Muito bem. As palavras utilizadas tanto pelo narrador quanto pelas personagens revelam o temperamento, nível intelectual e social de ambos. Sabendo disso, qual o temperamento, nível intelectual e o papel social que ocupam? Justifique com trechos do texto. Vamos iniciar com o narrador, qual o nível social dele?

A. Alto

P. Por quê?

A. Pelo jeito que ele fala.

Pela resposta dos estudantes percebemos a valorização dada ao modo como as pessoas falam. Fica evidente o julgamento social atribuído ao modo de falar.

P. Além da forma de falar o que mais evidencia o nível social do narrador?

A. O modo do comportamento...

P. Como o narrador se comportava?

A. Se comportava de forma exemplar...

P. E o que é se comportar de forma exemplar? Durante a leitura do texto deu para perceber. Como era o jeito de falar?

A. falava baixo... não irritava ninguém... não mexia em nada...

P. Por que será que o narrador agia dessa forma?

A. Para não passar vergonha...

A. Por que ele estava se fazendo de educado.

P. Ele estava se fazendo ou realmente era educado?

A. Ele era educado.

P. Será que dá para saber qual o nível intelectual dele? Ele possui um bom nível de escolaridade ou não?

A. Tem.

P. Por que você acredita que ele tem escolaridade?

A. Sim, ele é fino, professora. Ele fala de forma formal, as palavras que ele usa.

P. Isso, ele fala de modo formal. Em relação a senhora passageira, qual o nível social dela?

A. Baixo.

P. Por que vocês acreditam que ela pertence à classe baixa?

A. Por que é a primeira vez que ela “tá” “andano” de avião.

A. Ela não sabe se comportar dentro do avião...

A. Ela “tá” muito nervosa...

Nesse bloco de respostas, percebemos que os estudantes conseguiram inferir informações implícitas no texto ao associarem a classe social e nível intelectual de ambos, narrador e personagem, ao comportamento deles. Além disso, atribuíram o fato de a passageira nunca ter viajado de avião à classe social a que pertence.

P. Muito bem! O modo como o narrador aparece na história revela que ele se envolve e participa das ações ou apenas é uma testemunha que não faz nenhuma intervenção, apenas relata os fatos?

A. Ele participa da ação.

P. Isso mesmo. Ele é uma personagem, narra e participa da história. Para que serve os comentários que o narrador vai fazendo em meio às falas das personagens? Identifique alguns comentários feitos pelo narrador.

A. “foi a pergunta que ela fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo”. (5ª parte)

P. Isso mesmo. Para que serve esse comentário?

A. Para deixar o texto mais interessante.

A. Para a gente saber a forma como o personagem estava falando.

P. Muito bem. Os comentários servem para que nós leitores saibamos como as personagens estão agindo, falando, o que estão sentindo etc. Por ser também personagem, o narrador tende a se manifestar, já que se envolve emocionalmente durante o desenrolar dos fatos. Se ao invés de reproduzir as falas das personagens, o cronista optasse apenas por descrever o que a passageira e o passageiro (narrador) conversaram, teria o mesmo efeito que os diálogos? Por quê?

A. Não.

P. Por que não?

A. Não, porque não ia ficar muito real, muito realista...

P. Explique.

A. Não iria mostrar emoção.

P. Como? Por que o diálogo mostra emoção?

A. Por que ele (personagem) está vivendo a história.

Como percebi que alguns estudantes ainda não haviam entendido a função do diálogo na narrativa, refiz a pergunta sobre o efeito alcançado no texto por meio da escolha do diálogo.

P. Por que para vocês o diálogo torna a história mais real do que se fosse o narrador contando o que os personagens fizeram?

A. Por que parece que aquilo (a história) está acontecendo no momento.

P. Muito bem, isso mesmo. Porque o diálogo reproduz o que aconteceu na história, tornando-a mais real. Agora prestem atenção. De acordo com o dicionário, um dos significados para a palavra “azougue” é “pessoa esperta, irrequieta”. Na crônica, o narrador faz um jogo de palavras com os termos “azougue” e “açougue” devido aos sons semelhantes entre essas palavras. Qual a sua intenção ao caracterizar a senhora passageira como “azougue”?

A. Mostrar que ela era gorda...

P. pelo fato de ela ser gorda?

A. Tonta...

P. Qual teria sido a intenção de ter feito esse jogo com as palavras? Será que foi realçar o fato de ela (passageira) ser gorda?

A. Porque ela tinha muita “carne” e era barulhenta.

Em seguida, realizei a leitura da sétima parte do texto.

7ª pausa

“O comandante já esquentara os motores e a aeronave estava parada, esperando ordens para ganhar a pista de decolagem. Percebi que minha vizinha de banco apertava os olhos e lia qualquer coisa. Logo veio a pergunta:

- Quem é essa tal de emergência que tem uma porta só para ela?

Expliquei que emergência não era ninguém, a porta é que era de emergência, isto é, em caso de necessidade, saía-se por ela.

Madama sossegou e os outros passageiros já estavam conformados com o término do “show”. Mesmo os que mais se divertiam com ele resolveram abrir os jornais, revistas ou se acomodarem para tirar uma pestana durante a viagem”.

P. Qual o sentido da expressão “ganhar a pista de decolagem”, para o narrador?

A. Começar a voar... sair.

P. Isso mesmo, decolar, alçar voo. Em que a personagem pensou ao ver a porta de emergência?

A. Que era só para uma mulher chamada emergência.

P. Isso mesmo, para alguém em especial. Qual a reação da passageira ao saber que “emergência” não era alguém, mas uma porta pela qual se saía em caso de necessidade?

A. Sossegou.

P. O que quer dizer sossegou?

A. Ficou “queta”.

A. Calma...

P. Isso, sossegou, ficou quieta. O termo “show” (outros passageiros já estavam conformados com o término do ‘show’) foi utilizado pelo narrador e revela o que ele pensa sobre a personagem. Com qual intenção esse termo foi utilizado?

A. O escândalo que ela fez parecia um espetáculo, um show...

P. Isso mesmo, o comportamento da passageira chamava tanto a atenção dos outros passageiros que o narrador considerou como um show. Entretanto, o narrador utilizou esse termo de forma irônica, pois, na verdade, o comportamento da passageira era escandaloso. Por que vocês imaginam que a passageira age dessa forma?

A. Porque ela não tem classe.

P. Será que é o fato de ela (passageira) não ter classe que a faz agir dessa forma?

A. Por que ela chama a atenção de todos, por causa de tanto escândalo que ela fez.

P. Por que ela fazia tanto escândalo?

A. Porque ela não sabia das coisas... porque ela era ingênua que só, então tinha que perguntar.

Nesse bloco de respostas, os estudantes conseguiram inferir informações implícitas no texto.

P. Isso mesmo. Porque ela não sabia como se comportar, então tinha de perguntar para descobrir. Meninos, o que vocês imaginam que vai acontecer agora na história?

A. O homem (narrador) vai pular da janela do avião.

A. O avião vai sair...

P. O avião vai decolar... o que mais?

A. Ela (passageira) vai dormir no avião e vai roncar.

A. Ela vai derrubar o avião do peso.

A. Ela vai falar mais alguma coisa que causa escândalo.

P. Peguem a próxima parte em que o texto foi dividido. Vamos confirmar essas hipóteses a partir da leitura da oitava parte em que o texto foi dividido. Assim que terminei a leitura, todos os estudantes riram.

8ª pausa

“Foi quando madama deu o último vexame. Olhou pela janela (ela pedira para ficar do lado da janela para ver a paisagem) e gritou:

- Puxa vida!!!

Todos olharam para ela, inclusive eu. Madama apontou para a janela e disse:

- Olha lá embaixo.

Eu olhei. E ela acrescentou:

- Como nós estamos voando alto, moço. Olha só... o pessoal lá embaixo até parece formiga.

Suspirei e lasquei:

- Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou voo”.

P. Como todos sorriram, assim que terminei a leitura, questionei sobre o porquê do riso.

A. Porque ela (passageira) pensou que estava voando, mas ainda “tava” na terra, no chão.

P. Como vocês podem comprovar que o avião ainda não havia decolado?

A. Quando o moço disse (narrador) diz: “Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou voo”.

P. O que quer dizer “ainda não levantou voo”?

A. Ainda não saiu do lugar, “tá” no chão...

P. Isso mesmo. Vexame é uma ação ou efeito de humilhação ou vergonha. Qual foi o último “vexame” da madama?

A. Ela pensar que já “tava” no alto quando ainda estava no chão...

P. Isso mesmo. Muito bem!

Mais uma vez, os estudantes identificaram efeitos de humor a partir do uso de determinadas palavras e inferiram informações implícitas presentes no texto.

Em ambas as sequências didáticas os estudantes criaram expectativas associadas ao conhecimento de mundo deles. Como o conhecimento de mundo compartilhado é construído socialmente e, por os estudantes pertencerem a um grupo que compartilha conhecimentos afins, as inferências foram de certa forma semelhantes (DELL'ISOLLA, 2001).

Em relação à participação, percebemos que os estudantes se sentiram mais seguros em responder às questões propostas na sequência da segunda crônica. Isso mostra que quanto maior o contato com atividades sistematizadas, que permitam ao estudante expressar o que pensam e sabem a respeito da leitura realizada, maior será a possibilidade de desenvolvimento da compreensão leitora.

Após a conclusão dessa etapa de interpretação da crônica “A estranha passageira”, apliquei no dia 25/08/2016 a última etapa da sequência didática, a expansão, que consistia na análise comparativa entre as duas crônicas estudadas, a fim de os estudantes, a partir dos pontos de ligação entre as crônicas, registrarem o que compreenderam sobre os textos lidos.

No início, alguns não respondiam. Ao questioná-los sobre o porquê de não terem respondido, disseram que sabiam que responderiam “errado”. Nesse momento, expliquei que o importante era escrever o que eles haviam entendido, que não haveria apenas uma “resposta” certa, uma vez que cada um possui um repertório de conhecimentos diversificados e, conseqüentemente, poderiam surgir diferentes “compreensões” a partir das leituras feitas.

Respostas como essas dos estudantes demonstram o peso e as consequências do ensino pautado na “uniformidade”, em que se espera a mesma “resposta” de todos os estudantes e se desconsidera as diferentes possibilidades de compreender um mesmo texto (KOCH & ELIAS, 2008). A insegurança dos estudantes era não atenderem ao que a escola “espera”. Esse comportamento resulta das respostas fechadas e únicas trazidas pelo livro didático, que acabam “tolhendo” a capacidade de compreensão desses estudantes.

Após termos explicado e eles terem entendido que poderiam surgir diferentes respostas, por serem diferentes e pensarmos também diferente, os estudantes, que não queriam participar da atividade, iniciaram a análise proposta. Foi gratificante vê-los concentrados, tentando realizar a análise comparativa.

Embora a análise comparativa tenha sido organizada a partir de algumas questões norteadoras, a exemplo, título e autor; assunto e cenário; situação do cotidiano retratada, o foco da análise voltou-se para a produção de diálogos e participação do narrador.

O foco dado a essas categorias se deve à estreita relação que existe entre elas, porque, a depender do tipo de narrador, haverá uma maior ou menor distância dos interlocutores

(KOHAN, 2005). Esse fato influenciará diretamente na produção dos diálogos. A presença ou ausência de diálogo confere mais ou menos dinamicidade à narrativa, além de possibilitar que o leitor conheça as personagens diretamente. Graças a essa função, o leitor é requisitado para a construção dos sentidos do texto, que ocorre a partir de sua percepção e vivência.

Como forma de auxiliá-los, durante a atividade, propusemos que os estudantes refletissem sobre o jeito de ser, falar e se portar das personagens e se havia diferenças nas falas de uma ou de outra. Em relação à participação do narrador, solicitamos que observassem se um falava mais que o outro e o porquê desse fato.

Vinte e dois estudantes participaram de todas as etapas das sequências desenvolvidas, os outros nove participaram parcialmente. Segue, abaixo, uma amostra das análises comparativas realizadas pelos estudantes do 7º ano D, em relação à produção dos diálogos e à participação do narrador.

Estudante 1:

“ Na crônica Brincadeira o homem que passa trote fala calmo com uma voz misteriosa e que fala poucas palavras e os outros sempre nervoso com medo de algo que possa acontecer, como se esconde algo. Já da outra história A estranha passageira tenta ser educado passando informações”. “Porque da crônica Brincadeira ele só participa da história quando é para contar algo da uma explicação agora a da história A estranha passageira o narrador ta vivendo aquele momento. Ele mesmo está contando. A participação dele é maior”.
(Estudante WS)

Estudante 2:

“Na crônica Brincadeira as personagens não são parecidos no jeito de ser, falar e se portar, há diferença é que alguns ficam agrecivos e outros quietos ameaçadores. E na crônica A estranha passageira as personagens não são parecidos porque outros explicam as coisas outros fingem não ouvir”. “ Na crônica Brincadeira o narrador não fala mais porque so fala pra explicar o que se passa na mente das personagens. Na outra o narrador fala mais e participa interagindo o personagem ajudando ela e comentando sobre as reações dela”.
(Estudante VG)

Os trechos transcritos demonstram que os estudantes conseguiram associar o modo de falar das personagens às situações vivenciadas e ao comportamento, ou seja, o tom de chantagem de quem passa o trote está relacionado à fala calma, misteriosa, enquanto as personagens que recebem a ligação, por temerem que seus “segredos” fossem descobertos, demonstram nervosismo, medo. Em relação ao narrador, percebemos que os estudantes relacionaram a presença dele a uma maior ou menor participação na história.

Estudante 3:

“Na crônica Brincadeira as personagens não são parecidas por que o que ligou fais troiti e o que atende e diferente fica assustado e nervoso o que ligou fica meaçado dizendo que sabia de tudo e o outro personagem ficava asustado então no final eles dois não tei nada de caumum. Na crônica A estranha passageira os personagens não são iguais por que a passageira é gorda e está nervosa e o homem estava ajudado ela por que ela estava viajando pela primeira vez é isso que torna os dois personagens diferente”.
“O narrador da brincadeira falar menos por que não tinha muitas coisas pra falar e da passageira o narrador estava participando da história porisso falar mais do que outro narrador”. (Estudante MF)

Estudante 4:

“ As personagens são diferentes porque na crônica Brincadeira retrata de uma pessoa que acha que está se divertindo e a outra está com medo, raiva e até respeito ao santagiador. Na crônica A estranha passageira, as personagens são diferentes porque a passageira tinha medo de viajar e não sabia o que servia várias coisas do avião. Já o outro personagem ele tinha uma expressão de vergonha e constrangimento”. “Na Brincadeira o narrador fala menos porque os personagens estavam se alongando mais e nas falas eles já espessão emoção e o narrador só ajudava a trazer mais verdades entre as conversas. No outro texto o narrador fala mais porque os personagens se alongavam menos e o narrador ele queria trazer mais emoção pra história porque a conversa dos personagens eram poucas”. (Estudante DE)

Nas transcrições acima, verificamos que os estudantes também associaram as diferenças de comportamento aos papéis assumidos pelas personagens na história. Ao se referirem à personagem que recebe o trote, enfatizam o fato de ela estar sentindo medo, raiva, assustada, nervosa, já ao se referirem ao responsável por passar o trote destacam o fato de ele agir tranquilamente, como se estivesse se divertindo. Isso também acontece com as personagens da crônica “A estranha passageira”. As várias perguntas feitas pela senhora são justificadas pelo fato de ela nunca ter viajado de avião, portanto, são aceitáveis e compreensíveis.

Em relação à presença do narrador, os estudantes associaram o fato de falar menos ou mais à participação ou não do narrador na história. Outro fato relevante é o de terem atribuído maior emoção ao fato de as personagens falarem diretamente ao leitor, sem interferências do narrador.

Estudante 5:

“ Os personagens não são parecidos porque na crônica brincadeira e um cara que passa trote para outras pessoas e na estranha passageira é uma senhora madama que incomoda todos ao seu redor inclusive o rapaz que senta ao seu lado algumas coisas são paresidas por que é crônica e fala do assunto do dia a dia”.
“O narrador da estranha passageira fala mais que o da brincadeira porque ele vive a crônica ou seja participa da história. (Estudante SD)

Estudante 6:

“Na crônica Brincadeira as personagens não são parecidas porque uma está se divertindo e as outras estão com medo, assustadas, etc. As pessoas quando recebem um telefonema ficavam assustadas, preocupadas, com medo, nervosas etc. O que se diverte é o que está passando o trote. Já os que estão com medo são os que estão recebendo o trote. Na outra crônica os personagens são diferentes porque um tem o nível social mais alto que o outro e o nível de escolaridade. Um fala formalmente e o outro informalmente. O rapaz mostra ter mais nível social por falar formalmente. Já a mulher parece ter menos nível social por falar informalmente”.

“Na crônica “Brincadeira” o narrador é observador na crônica “A estranha passageira” o narrador é personagem. Na crônica “Brincadeira” o narrador aparece menos por ser observador. Já na crônica “A estranha passageira” o narrador aparece mais por ser personagem”. (Estudante BR)

Nos exemplos 5 e 6, o estudante S.D. evidenciou um traço em comum entre os textos, o fato de ambos falarem sobre assuntos do dia a dia, um dos traços que caracteriza o gênero textual crônica. Ele destaca também que o narrador da crônica “A estranha passageira”, por participar da história, conseqüentemente, fala mais que o narrador da crônica “Brincadeira”.

Já o estudante B. R., embora, no início de sua análise, também relacione o comportamento das personagens às posições assumidas por elas na história, chantageador e chantageado, na crônica “A estranha passageira” ele consegue associar as diferenças entre os modos de falar das personagens ao nível social e intelectual. Esse estudante infere que a personagem que fala formalmente possui um maior nível social e intelectual.

O estudante justifica que na crônica “Brincadeira” o narrador participa menos por ele ser observador, enquanto que, na crônica “A estranha passageira” a participação é maior, pois o narrador também participa da história.

Estudante 7:

“Na crônica Brincadeira as personagens são parecidas porque ninguém sabe quem é, nem o nome de ninguém e são todos misteriosos. Na crônica A estranha passageira as personagens não são parecidas porque a passageira nunca tinha andado de avião e era gorda etc. Já o outro passageiro era acostumado a andar de avião”.

“O narrador da Brincadeira só fala para explicar o que estava acontecendo entre os personagens. No texto A estranha passageira o narrador fala mais porque ele é quem está contando a história”. (Estudante SS)

Diferentemente das análises anteriores, nesta fala, a estudante destaca que as personagens da crônica “Brincadeira” são parecidas por não possuírem nome, serem misteriosas. Essa estudante conseguiu inferir uma informação implícita, uma vez que um dos traços responsáveis pelo mistério que constitui o enredo da crônica “Brincadeira” é a ausência

dos nomes. Em relação à presença do narrador, ela também atribui a menor ou maior participação ao fato de ele participar ou não da história.

Os textos que compõem essa amostra são os que conseguiram relacionar o que foi desenvolvido nas sequências, durante as etapas de leitura, comparar as diferenças na construção das categorias do diálogo e do narrador bem como perceber a importância dessas categorias para a produção das crônicas.

Há outros textos que, embora não tenham conseguido analisar, comparar e identificar os pontos divergentes entre as crônicas lidas, demonstraram, ainda que de forma incipiente, algumas relações sobre a construção dos diálogos e a presença do narrador.

O que difere esses textos dos que foram descritos anteriormente é o fato de eles terem ficado presos apenas a aspectos relativos ao comportamento das personagens sem conseguir relacionar esse comportamento às vozes de cada um, com que intencionalidade determinados termos são utilizados pelas personagens, inferir que os termos utilizados são formas de mostrar o contraste social e intelectual entre personagens e narrador; perceber as diferenças entre os narradores a partir das abordagens feitas no texto, relacionar os termos utilizados ao comportamento assumido na narrativa, ao perceber que cada personagem tem uma linguagem própria, que corresponde à vida real.

Embora a proposta de análise comparativa tenha sido a mesma para todos os estudantes e as inferências realizadas tenham sido semelhantes, pudemos verificar que eles conseguiram comparar textos; dar uma opinião sobre as atitudes de um personagem no texto e justificá-la; identificar a motivação/ intenção de um personagem; integrar várias partes do texto; associar informações e chegar a conclusões.

Esse resultado nos mostra que é preciso, em nossas aulas de leitura e compreensão, dar voz aos estudantes para que eles utilizem seus conhecimentos, experiências pessoais para formular uma hipótese e reflitam sobre a forma e conteúdo dos textos a fim de justificarem seus próprios pontos de vista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam que a escola precisa deixar de construir conhecimentos de maneira tradicional, limitando-se ao uso dos manuais escolares e tendo o conhecimento presente nesses manuais como verdades absolutas e inquestionáveis. O desenvolvimento do projeto comprova a necessidade de um trabalho, em nossas aulas de leitura

e compreensão, em que os estudantes participam ativamente na construção da compreensão textual e, para atingir tal propósito, a construção de inferências deve ser prioridade. Concordamos com Marcuschi (2008) ao afirmar que a compreensão, por ser uma atividade de produção de sentidos colaborativa e não apenas um simples ato de identificação de informações, requer a construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

Como a compreensão é fator determinante para a progressão na leitura, a escola precisa investir em atividades que proporcionem ao estudante-leitor ativar conhecimentos adquiridos, ou seja, procurar em sua memória informações relevantes para o assunto a partir de elementos tanto intratextuais (elementos formais fornecidos pelo texto) quanto extratextuais (que se encontram fora do texto). Isso será alcançado a partir do momento em que seja dada voz aos estudantes para que eles não só utilizem seus conhecimentos e suas experiências pessoais na formulação de hipóteses, como também reflitam sobre a forma e conteúdo dos textos a fim de justificarem seus próprios pontos de vista.

As sequências sugeridas trazem diversas atividades que têm como foco o desenvolvimento do leitor proficiente. O leitor proficiente tanto atribui sentido ao que lê, ao produzir inferências, quanto desenvolve o letramento literário, entendido como uma prática social, devendo, portanto, ser desenvolvido na escola. Longe da pretensão de ser uma única metodologia de trabalho, nosso projeto objetiva ser mais uma proposta viável e adaptável pelo(s) docente(s) às condições de cada comunidade escolar.

Embora esteja presente na vida de todo indivíduo, a leitura é uma atividade complexa que envolve diversos níveis de conhecimento. No ato da leitura, o leitor precisa atribuir sentido às palavras, selecionar e relacionar diferentes informações a fim de construir os significados dos textos com os quais se depara diariamente.

No âmbito escolar não é diferente. As práticas na escola devem ter como objetivo capacitar os estudantes a lidar com as diversas situações de leitura. Logo, torna-se fundamental a mediação do professor e a intensa participação do estudante-leitor, uma vez que não há apenas uma leitura única, ou seja, a do professor.

Entretanto, para que isso ocorra, não basta exigir do estudante que ele leia e atribua sentidos sozinhos, já que na leitura, o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura (LEFFA, 1996). Assim, é preciso criar situações e condições para que o estudante possa relacionar as informações trazidas pelo texto às informações armazenadas em sua memória, ou seja, construa inferências necessárias à compreensão textual.

A ajuda pedagógica é importante para que os estudantes possam interiorizar as estratégias que lhes permitirão uma leitura fluida, autônoma e eficaz (SOLÉ, 1998). Partir do que o estudante já sabe constitui uma estratégia cognitiva importante no desenvolvimento tanto de habilidades de leitura quanto de aprimoramento linguístico necessários às futuras produções do estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. In: MADI, Sonia (Coord.) **Na ponta do lápis. Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro**. CENPEC, Ano IV, n. 10, dez.2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antônio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul; Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p.149.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio- cultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).
- ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n.16, p.181-191.2000.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000a.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000b.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOHAN, Sílvia Adela. **Como escrever diálogos**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2013.
- LEFFA, Vílson J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto**. Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro Oeste. Goiânia: UFGO, 1999. pp.38-71.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SÁ, Jorge de. **A crônica**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1985. Série Princípios.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porte Alegre: ArtMed, 1998.

FONTES

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO (CGU). **A Fábula da corrupção**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p7f3jhRxprY>>. Acesso em: 29 out. 2015.

FABIANO MACHADO. **Brincadeira**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQ6araG_jlc>. Acesso em: 29 out. 2015.

MATRIZES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/30>> Acesso em: 18 jan. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Devolutivas pedagógicas**. Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>>. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

ANEXO 1

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ CONRADO DE ARAÚJO

TESTE DIAGNÓSTICO

Confuso

Luís Fernando Veríssimo

O Consumidor acordou confuso. Saíam torradas do seu rádio-despertador. De onde saía então — quis descobrir — a voz do locutor? Saía do fogão elétrico, na cozinha, onde a Empregada, apavorada, recuara até a parede e, sem querer, ligara o interruptor da luz, fazendo funcionar o gravador na sala. O Consumidor confuso sacudiu a cabeça, desligou o fogão e o interruptor, saiu da cozinha, entrou no banheiro e ligou seu barbeador elétrico. Nada aconteceu. Investigou e descobriu que a sua Mulher, na cama, é que estava ligada e zunia como um barbeador. Abriu uma torneira do banheiro para lavar o sono do rosto. Talvez aquilo tudo fosse só o resto de um pesadelo. Pela torneira jorrou café instantâneo. Confuso, o Consumidor escovou os dentes com o novo desodorante e sentou na tampa da privada — fazendo soar a campainha da porta — para pensar. Acendeu um batom Roxo Purple, nova sensação, da Mulher. O que estaria acontecendo? Resolveu telefonar para o Amigo. Saiu do banheiro e foi para a sala. Quando girou o disco do telefone, a televisão a cores começou a funcionar. Pensou com rapidez. Foi até o televisor e, no selecionador de canais, discou o número do Amigo. Saiu laranja do telefone. Apagou o batom num cinzeiro e voltou para o quarto. A Mulher acabava de acordar e, sonolenta, caminhava na direção do banheiro. Viu a Mulher fechar a porta do banheiro e dali a pouco ouviu a campainha da porta tocar de novo. Esperou. Quando a Mulher abriu a porta do banheiro e, confusa, lhe disse “Querido...” ele antecipou: — Já sei. Saiu café da torneira da pia.

(In: Para gostar de ler. vol. 7. Crônicas. São Paulo, Ática, 1981.)

Item 1

A história narrada no texto deve ter acontecido durante a

- (A) tarde.
- (B) manhã.
- (C) noite.
- (D) madrugada.

Item 2

A finalidade do texto é

- (A) informar a troca de funções dos eletrodomésticos.
- (B) instruir como lidar com utilidades domésticas.

(C) satirizar a situação do consumidor em geral.

(D) contar uma história verdadeira.

INFERNO NACIONAL

A historinha abaixo transcrita surgiu no folclore de Belo Horizonte e foi contada lá, numa versão política. Não é o nosso caso. Vai contada aqui no seu mais puro estilo folclórico, sem maiores rodeios. Diz que era uma vez um camarada que abotoou o paletó. Ao morrer nem conversou: foi direto para o Inferno. Em lá chegando, pediu audiência a Satanás e perguntou: – Qual é o lance aqui? Satanás explicou que o Inferno estava dividido em diversos departamentos, cada um administrado por um país, mas o falecido não precisava ficar no departamento administrado por seu país de origem. Podia ficar no departamento do país que escolhesse. Ele agradeceu muito e disse a Satanás que ia dar uma voltinha para escolher o seu departamento. Está claro que saiu do gabinete do Diabo e foi logo para o departamento dos Estados Unidos achando que lá devia ser mais organizado o inferninho que lhe caberia para toda eternidade. Entrou no Departamento dos Estados Unidos e perguntou como era o regime ali. – Quinhentas chibatadas pela manhã, depois passar duas horas num forno de 200 graus. Na parte da tarde: ficar numa geladeira de 100 graus abaixo de zero até as três horas, e voltar ao forno de 200 graus. O falecido ficou besta e tratou de cair fora, em busca de um departamento menos rigoroso. Esteve no da Rússia, no do Japão, no da França, mas era tudo a mesma coisa. Foi aí que lhe informaram que era tudo igual: a divisão em departamentos era apenas para facilitar o serviço no Inferno, mas em todo lugar o regime era o mesmo: quinhentas chibatadas pela manhã, forno de 200 graus durante o dia e geladeira de 100 graus abaixo de zero, pela tarde. O falecido já caminhava desconsolado por uma rua infernal, quando viu um departamento escrito na porta: Brasil. E notou que a fila à entrada era maior do que a dos outros departamentos. Pensou com suas chaminhas: “Aqui tem peixe por debaixo do angu”. Entrou na fila e começou a chatear o camarada da frente, perguntando por que a fila era maior e os enfileirados menos tristes. O camarada da frente fingia que não ouvia, mas ele tanto insistiu que o outro, com medo de chamarem a atenção, disse baixinho: – Fica na moita e não espalha não. O forno daqui está quebrado e a geladeira anda meio enguiçada. Não dá mais de 35 graus por dia. – E as quinhentas chibatadas? — perguntou o falecido. – Ah... o sujeito encarregado desse serviço vem aqui de manhã, assina o ponto e cai fora.

PONTE PRETA, Stanislaw. Tia Zulmira e eu. 4.ed. Rio de Janeiro: do Autor, 1961.

Item 3

A idéia central do texto é

(A) criticar as religiões e crenças do povo.

(B) brincar com a desorganização do brasileiro.

(C) elogiar a organização dos Estados Unidos.

(D) incentivar o humor no Brasil.

Item 4

O texto mantém o interesse do leitor ao

- (A) fazer a personagem principal perambular em vão por vários departamentos do inferno.
- (B) criar uma expectativa para o leitor acerca do destino da personagem no inferno.
- (C) mostrar uma personagem que foi para o inferno.
- (D) ironizar a personagem que gostou de ir para o inferno.

Item 5

A estratégia usada pelo autor para desenvolver o enredo foi a de

- (A) descrever, ironicamente, a trajetória de um falecido brasileiro no inferno.
- (B) mostrar a perfeita organização do inferno em departamentos.
- (C) relatar que, no inferno, havia penas diferenciadas para cada tipo de pecado.
- (D) demonstrar, por meio de exemplos, a ação de Satanás sobre cada pessoa.

ANEXO 2

Brincadeira

1-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?

5- Não interessa. Sei de tudo.

- Me faz um favor. Não espalha.

- Vou pensar.

- Por amor de Deus.

- Está bem. Mas olhe lá, hein?

10-Descobriu que tinha poder sobre as pessoas.

- Sei de tudo.

- Co-como?

- Sei de tudo.

- Tudo o quê?

15- 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:

20- 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?

25- Se você andar na linha, eu não conto.

- Certo

Uma vez, parecia ter encontrado um inocente.

- Eu sei de tudo.

- Tudo o quê?

30- Você sabe.

- Não sei. O que é que você sabe?

- Não se faça de inocente.

- Mas eu realmente não sei.

- Vem com essa.

35- 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.

40- 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 aquilo.

45- Aquilo o quê?

- Você sabe.

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

- Você contou pra alguém?

- Ainda não.

50- 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.

55- Por quê?

- Pela sua discrição.

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:

60- Sei de tudo.

- Co-como?

- Sei de tudo.

- Tudo o quê?

- Você sabe.

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

70 - 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.

Luís Fernando Veríssimo. Comédias da Vida Privada. Porto Alegre: L&PM, 1995, p.189-91

ANEXO 3

A estranha passageira

1 O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião. Estou com zero hora de vôo - e ri nervosinha, coitada.

Depois pediu que eu me sentasse ao seu lado, pois me achava muito calmo e isto iria fazer-lhe bem. Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no 5aeropoorto, para me distrair na viagem. Suspirei e fiz de educado respondendo que estava às suas ordens.

Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente. Gorda como era, custou a se encaixar na poltrona e arrumar todos aqueles pacotes. Depois não sabia como amarrar o cinto e eu tive de realizar essa operação 10 em sua farta cintura.

Afinal estava ali pronta para viajar. Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embaraço antes as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula:

15- Para que esse saquinho aí? – foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo.

- É para a senhora usar em caso de necessidade – respondi baixinho.

Tenho certeza de que ninguém ouviu minha resposta, mas todos adivinharam qual foi, porque ela arregalou os olhos e exclamou:

20- Uai ...as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro? Alguns passageiros riram, outros – por fineza – fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem. Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse mais um açougue) e não parava de badalar. Olhava para trás, olhava para cima, mexia na poltrona e quase levou um tombo, quando puxou a alavanca e empurrou o encosto 25 com força, caindo para trás e esparramando embrulhos por todos os lados

O comandante já esquentara os motores e a aeronave estava parada, esperando ordens para ganhar a pista de decolagem. Percebi que minha vizinha de banco apertava os olhos e lia qualquer coisa. Logo veio a pergunta:

- Quem é essa tal de emergência que tem uma porta só pra ela?

30Expliquei que emergência não era ninguém, a porta é que era de emergência, isto é, em caso de necessidade, saía-se por ela.

Madama sossegou e os outros passageiros já estavam conformados com o término do “show”. Mesmo os que mais se divertiam com ele resolveram abrir jornais, revistas ou se acomodarem para tirar uma pestana durante a viagem.

35Foi quando madama deu o último vexame. Olhou pela janela (ela pedira para ficar do lado da janelinha para ver a paisagem) e gritou:

- Puxa vida !!

Todos olharam para ela, inclusive eu. Madama apontou para a janela e disse:

- Olha lá embaixo.

40Eu olhei. E ela acrescentou: - Como nós estamos voando alto, moço.

Olha só ... o pessoal lá embaixo parece formiga.

Suspirei e lasquei:

- Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou vôo.

Preta, Stanislaw Ponte. Garoto linha dura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p.102-104.

APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO

CADERNO PEDAGÓGICO



**LEITURA,
INTERAÇÃO,
COMPREENSÃO!**



APRESENTAÇÃO

Caro (s) Professor (es)

Este caderno pedagógico que disponibilizamos ao (s) senhor (es) é fruto de trabalho de pesquisa desenvolvido durante dois anos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, PROFLETRAS, que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental e à melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

O material está pautado na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino”, inserida na área “*Linguagens e Letramentos*” e direcionado a estudantes do Ensino Fundamental (EF) – séries finais. Tem como principais objetivos contribuir para a prática pedagógica docente, por constituir uma proposta viável e adaptável pelo docente às condições de cada comunidade escolar, assim como aprimorar a compreensão leitora dos estudantes.

O presente caderno, quanto à estrutura, está organizado em três partes: I Teórica - apresentação da fundamentação teórica que orienta essa prática educativa; II Prática - apresentação das ações didáticas para a concretização da proposta, nessa parte há duas caixas de diálogo. Em uma, definimos ou apresentamos um conceito, em outra, mantemos contato direto com o (s) senhor (es) ao apresentarmos sugestões de alguns caminhos viáveis à consecução da proposta pedagógica. Finalmente, a III Palavra Final – fechamento do trabalho.

Enfim, eis um material de apoio que pode ser utilizado como mais uma possibilidade de ação possível de modificações a fim de se atingir propósitos e públicos diversificados.

Desejamos que este material auxilie tanto na sua prática pedagógica quanto subsidie os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental a superar dificuldades de leitura apresentadas nesse período da vida escolar.

Um abraço.
Sílvia Souza Santos

SUMÁRIO

ESTUDOS NORTEADORES.....	4
Sequência básica	4
Leitura, compreensão e inferência	5
Crônica e Letramento literário	7
SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TEXTO LITERÁRIO	10
AÇÕES DIDÁTICAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA	12
Sequência para a crônica “Brincadeira”	14
Motivação	14
Introdução	14
Leitura	15
Interpretação	15
SÍNTESE DE PERGUNTAS: ETAPA DE INTERPRETAÇÃO DA CRÔNICA “BRINCADEIRA”	16
Sequência para a crônica “A estranha passageira”	18
Motivação	18
Introdução	18
Leitura e Interpretação	19
SÍNTESE DE PERGUNTAS: ETAPAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA CRÔNICA “A ESTRANHA PASSAGEIRA”	20
Expansão: análise comparativa entre as crônicas.....	23
PALAVRA FINAL	23
REFERÊNCIAS	24
ANEXOS	26

ESTUDOS NORTEADORES DESTA PRÁTICA EDUCATIVA

Um dos desafios que encontramos diariamente em nossas aulas é a resistência dos estudantes em relação à leitura. Quando se trata da leitura do texto literário, a resistência é ainda maior. Sabemos, também, que são diversos os motivos que os levam a não quererem ler em sala de aula. O principal deles é o fato de terem dificuldade em atribuir sentido à leitura.

Como nosso foco é o desenvolvimento da compreensão leitora a partir da leitura literária, orientamo-nos pela Sequência Básica, desenvolvida por Rildo Cosson (2006). Propusemo-nos a utilizar leitura e análise de duas crônicas “Brincadeira”, de Luís Fernando Veríssimo, e “A estranha passageira”, de Stanislaw Ponte Preta. A escolha por essa sequência básica foi motivada pelo fato de as crônicas serem textos curtos. Entretanto, para a análise comparativa, acrescentamos a etapa da “expansão” proposta na sequência expandida.

O nosso principal **referencial teórico** são os estudos acerca de sequência básica, leitura, compreensão, inferência, crônica e letramento literário.

Referencial teórico é o conjunto de materiais utilizados para a elaboração de uma proposta.

SEQUÊNCIA BÁSICA

Sequência básica é a sequência desenvolvida por Cosson (2006) para a leitura do texto literário. A fim de proporcionar aos estudantes uma análise comparativa entre as crônicas estudadas, acrescentamos a etapa da expansão, da sequência expandida, à sequência básica. Tal acréscimo resultou na sequência a seguir.

SEQUÊNCIA BÁSICA				
ETAPAS				
Motivação	Introdução	Leitura	Interpretação	Expansão (Sequência expandida)
Momento de aproximar o aluno à obra	Momento de apresentação da obra, visa	Pode ser realizada individualmente,	O momento do encontro do leitor com a obra. Nele, a	Essencialmente comparativo. É o momento de colocar

objeto da leitura literária.	permitir que o aluno receba a obra de forma positiva.	em grupo, em voz alta ou em silêncio. É necessário o acompanhamento para auxiliar os alunos.	interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Embora possua um caráter individual, por mais pessoal que esse momento possa parecer, ele continua sendo um ato social.	duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação.
------------------------------	---	--	--	---

Quadro 1- Orientações baseadas na sequência básica e expandida de Cosson (2006).

LEITURA, COMPREENSÃO E INFERÊNCIA

Constantemente, ouvimos falar da importância da leitura em nosso dia a dia e sobre a função da escola na formação de leitores. Ler não significa apenas decodificar. A decodificação é somente o início do processo de leitura. Ler é compreender. A leitura só se efetiva quando o estudante-leitor atribui sentido às palavras, estabelece relações entre o texto e os conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua existência.

Nesse contexto, sabemos da relevância da concepção de leitura adotada pelo professor, já que será essa concepção que guiará seu trabalho em sala de aula. Ao longo do tempo, a leitura tem sido explicada a partir de diferentes modelos. Algumas vezes, é entendida como extração de significados através de um processo ascendente, em que as informações saem do texto para o leitor. Outras, porém, é tomada como atribuição de sentidos, processo em que cabe ao leitor, de forma descendente, a construção dos significados a partir do seu conhecimento de mundo.

De acordo com Koch (2006, p.11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Entender o texto enquanto *evento comunicativo* é vê-lo não mais como um produto pronto, mas como processo em permanente elaboração. Essa elaboração ocorre ao longo da história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008).

Sendo assim, é preciso que o estudante-leitor, no ato da leitura, relacione as informações trazidas pelo texto aos conhecimentos armazenados em sua memória. É da interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN 2000).

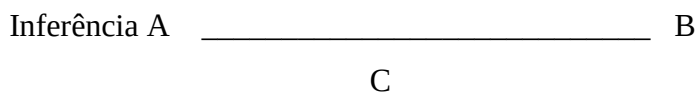
A mobilização desse conjunto de saberes, denominado por Solé (1998) de conhecimentos prévios, entendidos como aquilo que já sabemos, que já fazem parte da nossa bagagem experiencial, é um dos elementos fundamentais para a compreensão de textos.

No contexto escolar, a compreensão é fator determinante para a progressão na leitura bem como nos estudos. Nessa perspectiva, a escola precisa investir em atividades que proporcionem a compreensão textual. Para haver compreensão, é importante que o leitor ative conhecimentos adquiridos, ou seja, procure em sua memória informações relevantes para o assunto a partir de elementos intratextuais (tanto no nível mais local – das orações quanto no nível mais global dos parágrafos ou seções do texto) e extratextuais (conhecimento de mundo armazenado na memória de longo prazo).

Marcuschi (2008) afirma que a compreensão requer a construção de sentidos com base em atividades inferenciais, por ser a leitura uma atividade de produção de sentidos colaborativa e não apenas um simples ato de identificação de informações.

Para que a inferência ocorra, é preciso que o estudante-leitor consiga ativar aqueles conhecimentos que fazem parte de sua memória e os relacione às informações trazidas pelo texto. Quando essa informação nova interage com a informação antiga, em um dado contexto, ocorre o que se chama de inferência.

Embora haja diversos conceitos associados à habilidade de inferir, o adotado na presente proposta pode ser representado pelo modelo abaixo, desenvolvido por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) apud Dell’Isola (2001, p. 29):



Nesse modelo, A é a informação antiga (armazenada na memória do leitor), B é a informação nova (trazida pelo texto) e C é o contexto que possibilita a interação entre essas informações. Embora as inferências não estejam no texto, ele serve de estímulo para a geração delas.

Conforme Dell’Isola (2001, p.29) assevera, a inferência “é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura”. A

informação nova (B) interage com a informação antiga (A) em um dado contexto, gerando a inferência. Logo, inferir é um processo mental, ocorre cognitivamente, enquanto lemos.

Mesmo sendo um processo cognitivo, é preciso possibilitar situações e atividades para que elas sejam geradas. Para que as inferências ocorram, é necessário ativar os conhecimentos prévios que, entendidos como os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa história, encontram-se armazenados na memória (KOCH; ELIAS, 2014).

Esses conhecimentos formam “esquemas”, estrutura cognitiva formada a partir das nossas vivências que, ao serem acionados pelas informações novas (trazidas pelo texto), em um dado contexto, possibilitam a construção das inferências (LEFFA, 1996). Como cada indivíduo armazena informações diferentes, surge daí a possibilidade de diferentes leituras realizadas por diferentes leitores, ou de diferentes leituras realizadas pelo mesmo leitor em tempos diferentes (KOCH; ELIAS, 2014).

A depender dos conhecimentos prévios que o estudante-leitor disponha, ele poderá compreender o texto de diversas maneiras. Como compreender é inferir (MARCUSCHI, 2008), surge a importância de propormos atividades e situações que acionem os conhecimentos prévios dos estudantes, para que eles possam inferir mais e, conseqüentemente, compreenderem melhor.

Como as respostas não estão centradas somente no texto, as questões inferenciais favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos estudantes, uma vez que exigem uma constante interação entre conhecimentos prévios e estratégias que estão além da decifração das palavras. Assim, propomos uma sequência de atividades para a leitura do texto literário a partir do gênero textual crônica, a fim de desenvolver a compreensão e a habilidade de inferir. Vistos os conceitos de leitura e de compreensão leitora, passemos agora para os conceitos de crônica e letramento literário.

CRÔNICA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Embora a crônica exista desde a Idade Média, é somente a partir do século XIX que a crônica contemporânea se firma, graças à consolidação da imprensa em todas as partes do planeta. Foi a partir dessa época que os cronistas passaram a registrar a vida social, política, os costumes e o cotidiano.

Desde sua origem, a crônica exerce fascínio sobre os leitores, seja pelos temas do dia a dia, seja pela linguagem leve, próxima à oralidade, o que provoca uma proximidade entre texto

e leitor. O diálogo, por ser a base da crônica, confere verossimilhança à narrativa, já que é por meio dele que os personagens falam diretamente ao leitor. Sendo assim, o leitor é requisitado para a construção dos sentidos do texto, que ocorre a partir de sua percepção e vivência. Graças a seu caráter interacional, a crônica exige um diálogo constante entre texto e leitor para a construção de sentidos, uma vez que o faz buscar no seu imaginário associações possíveis.

Conforme Heloísa Amaral (2008), o autor mantém um diálogo constante com o leitor e exige desse a reflexão e a participação necessárias durante o processo de leitura.

Escrevendo como quem conversa com seus leitores, como se estivessem muito próximos, os autores os envolvem com reflexões sobre a vida social, política, econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com um jeito poético e mágico que indica o pertencimento do gênero à literatura. (AMARAL 2008, p.13)

Devido a essa característica, torna-se importante entendermos como se constroem os diálogos presentes nas crônicas para que possamos propor um trabalho significativo voltado à compreensão dessa categoria.

A escolha do gênero crônica foi motivada pela necessidade de aproximar o estudante da leitura literária, bem como aprimorar as habilidades de leitura desse estudante. Além disso, as crônicas, por serem leves e acessíveis talvez elas comuniquem, mais do que poderia fazer um estudo intencional, graças as suas temáticas relacionadas ao cotidiano, a visão humana do homem na sua vida de todo o dia (CANDIDO, 1992). Esse traço característico propicia o letramento literário, entendido como “prática social da escrita” (COSSON, 2015, p. 182). Esse conceito converge com a perspectiva interacionista da leitura, à medida que reconhece a importância do leitor no ato da leitura. O leitor, nessa perspectiva, deve agir como sujeito do processo e não objeto deste, uma vez que, constantemente, será exigida a ativação de diversos níveis de conhecimento para a construção dos sentidos do texto (KOCH; ELIAS, 2014).

Entender o letramento literário como prática social vai ao encontro da perspectiva interacionista da leitura, definida por Leffa (1996, p.29) em que “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura”.

Nessa concepção, a leitura é uma atividade não apenas cognitiva, mas uma atividade social, em que os significados são construídos a partir da interação do indivíduo e as convenções impostas pela comunidade, sendo, portanto, uma atividade sociocognitiva. Enquanto atividade

social, uma vez que o processo de aprendizagem é resultante do contato entre texto-leitor, a leitura pressupõe uma intensa participação do leitor nesse processo.

Se pretendemos contribuir para o desenvolvimento de estudantes-leitores proficientes, precisamos promover ações específicas e atividades que levem os estudantes a refletir e monitorar a própria compreensão, ou seja, se estão entendendo, se estão entendendo parcialmente ou, se não estão, buscar o porquê de não entenderem. É preciso que eles consigam avaliar a própria leitura.

Em conformidade com as ideias supracitadas, a seguir, apresentamos uma síntese do desenvolvimento da sequência didática para a leitura do texto literário aplicada pelo presente projeto.

SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TEXTO LITERÁRIO

ESTRATÉGIAS			
ETAPAS/ATIVIDADES/DURAÇÃO	OBJETIVOS	RECURSOS	DATA DA APLICAÇÃO
SEQUÊNCIA DA CRÔNICA “BRINCADEIRA”	Desenvolver prática de leitura, por meio do letramento literário.		
MOTIVAÇÃO (1h/aula) - Exibição de curta metragem “Fábula da corrupção”. - Debate sobre o conteúdo veiculado no vídeo (as relações de poder em diferentes contextos).	Debater sobre as relações de poder relacionadas às informações que se têm sobre as pessoas e o quanto isso pode ser prejudicial à população. Incentivar posicionamento com postura crítica diante de situações-problema.	- Vídeo “Fábula da Corrupção”, dirigido por Lisandro Santos; - Datashow; - Caixa de som.	17/08/2016
INTRODUÇÃO (1h/aula) - Apresentação do autor Luís Fernando Veríssimo. - Exploração de elementos pré-textuais: capa; contracapa; - Exploração do título da crônica.	Criar uma expectativa positiva em relação à leitura. Levantar hipóteses sobre o conteúdo da crônica “Brincadeira”. Registrar as primeiras impressões causadas pelo título do texto.	- Livro Comédias da Vida Privada; - Folhas; - Lápis.	17/08/2016
LEITURA (1h/aula) - Leitura compartilhada da crônica “Brincadeira”. - Audição de curta metragem da crônica “Brincadeira”. - Discussão sobre mudanças na percepção do texto após a audição.	Oportunizar a leitura da crônica de Luís Fernando Veríssimo. Perceber como a entonação, altura, tom, intensidade e ritmo podem auxiliar para uma melhor compreensão do texto. Compreender o texto de forma global. Inferir informação implícita em crônica.	- Cópias da crônica “Brincadeira”; - Curta metragem da crônica “Brincadeira”, dirigido por Fabiano Machado; - Datashow; - Caixa de som.	18/08/2016
INTERPRETAÇÃO (1h/aula) Interpretação da crônica “Brincadeira”.	Inferir a intenção comunicativa em crônica. Fomentar discussão acerca da análise do texto em estudo.	Cópias da crônica “Brincadeira”.	18/08/2016

SEQUÊNCIA DA CRÔNICA “A ESTRANHA PASSAGEIRA”		Desenvolver prática de leitura, por meio do letramento literário.		
MOTIVAÇÃO (1h/aula) - Montagem de cartazes com os principais meios de transportes (terrestre, aquaviário, aéreo e dutoviário) utilizados pelas pessoas. - Discussão, breve, sobre a importância dos meios de transporte para a infraestrutura e a economia de um determinado local.	Incentivar a participação nas atividades. Perceber a importância dos meios de transportes para a infraestrutura e a economia de um determinado local.	- Revistas; - Tesouras; - Colas; - Cartolinas.	19/08/2016	
INTRODUÇÃO (1h/aula) - Apresentação do suporte. - Apresentação do autor Stanislaw Ponte Preta. - Exploração do título da crônica.	Criar uma expectativa positiva em relação à leitura. Levantar hipóteses sobre o conteúdo da crônica “A estranha passageira”. Registrar as primeiras impressões causadas pelo título do texto.	- Livro “Garoto linha dura” de Stanislaw Ponte Preta; - Folhas; - Lápis; - Borracha.	23/08/2016	
LEITURA (1h/aula) Leitura compartilhada da crônica.	Oportunizar a leitura do texto. Fomentar discussão acerca da análise do texto em estudo. Compreender o texto de forma global.	- Cópias da crônica “A estranha passageira”. - Envelopes contendo partes da crônica.	24/08/2016	
INTERPRETAÇÃO (1h/aula) - Aplicação de técnica pausa protocolada² previamente marcada no texto; - Interpretação da crônica “A estranha passageira”.	Inferir informação implícita em crônica. Inferir a intenção comunicativa em crônica. Interpretar o texto.	Cópias da crônica “A estranha passageira”.	24/08/2016	
EXPANSÃO		Contrastar e confrontar crônicas a partir de seus pontos de ligação.		
ANÁLISE COMPARATIVA (1h/aula) Análise comparativa entre as crônicas “Brincadeira” e “A estranha passageira”.	Identificar título e autor; assunto; personagem (ns); narrador e diálogo em diferentes crônicas. Comparar a categoria do diálogo em diferentes crônicas.	- Cópia das crônicas estudadas; - Tabela comparativa das crônicas; - Lápis e borracha.	25/08/2016	

Quadro 2 - Síntese do desenvolvimento da sequência didática para o texto literário.

² Os estudantes não recebem o texto inteiro, apenas partes dele. Em cada pausa, serão apresentadas perguntas previamente elaboradas.

AÇÕES DIDÁTICAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA

Para ilustrar o que estamos propondo, discorreremos sobre o passo a passo para a consecução da proposta didática para a leitura do texto literário.

As atividades desenvolvidas seguiram a sequência básica, idealizada por Cosson (2006), constituída por quatro passos: motivação (aproximação do estudante ao texto literário), introdução (apresentação do texto ao estudante), leitura (análise do texto) e interpretação (reflexão e socialização da obra). A escolha por essa sequência foi motivada pelo fato de as crônicas serem curtas, logo, a sequência daria conta dos objetivos pretendidos. Para a análise comparativa entre as crônicas, acrescentamos a etapa da “expansão” proposta pela sequência expandida. A partir desse modelo de sequência didática, elaboramos um plano de trabalho. As atividades foram distribuídas em oito aulas (50 min).

Preocupada com a resistência que os estudantes pudessem apresentar, caso a escolha do tema não lhes agradasse, foi feita uma enquete sobre possíveis temas, a fim de que eles escolhessem o que mais interessasse. Os temas foram: humor; mulher; cidades; costumes; relações amorosas; tempo, amizade e atitudes. A maioria optou por humor, seguido por relações amorosas.

A partir da escolha temática dos estudantes, selecionamos as crônicas “Brincadeira”, de Luís Fernando Veríssimo, e “A estranha passageira”, de Stanislaw Ponte Preta. A sequência para as duas crônicas “Brincadeira” e “A estranha passageira” seguirá a sequência apresentada por Cosson (2006). Entretanto, na crônica “A estranha passageira”, a fim de propiciarmos outras situações para a construção de inferências, previsões e levantamento de conhecimento prévio, aplicamos a técnica ‘pausa protocolada previamente marcada no texto’.

Dell’Isola (2001, p.101) nos explica essa estratégia ‘pausa protocolada previamente marcada no texto’ e os tipos de perguntas a serem feitas no decorrer da leitura. No início, os estudantes não recebem o texto inteiro, apenas partes dele. Em cada pausa, serão apresentadas perguntas previamente elaboradas para se alcançar o objetivo do trabalho, que é possibilitar a formação de um leitor proficiente, visto como aquele que não apenas decodifica palavras, frases, parágrafos, mas também constrói sentidos.

Ao receber as partes do texto, os estudantes acompanham a leitura feita pelo professor ou por outro colega e respondem oralmente às questões propostas.

A cada intervalo de texto, há três tipos de perguntas feitas:

1º Perguntas objetivas

Nelas, as respostas podem ser recuperadas no próprio texto.

2º Perguntas inferenciais

Elas são baseadas nos conhecimentos prévios, experiências, crenças dos estudantes.

3º Perguntas avaliativas

Essas perguntas envolvem avaliação e julgamentos pessoais de informações fornecidas pelo texto. Ao criticar e julgar, o estudante é levado a se posicionar emocional e afetivamente diante do texto, e avaliar os fatos que lhe forem apresentados (DELL'ISOLA, 2001).

Em ambas as sequências, as etapas de leitura e interpretação serão realizadas em grupo. Essa metodologia possibilita fazer novas não previstas a partir da resposta dada e expectativa apresentada pelo estudante.

Essa técnica permite ao pesquisador verificar se houve compreensão textual por parte do estudante e intervir de modo a ajudá-los a construir as inferências necessárias à compreensão. Nas seções seguintes, explicitamos cada passo referente às sugestões de atividades a serem desenvolvidas.

SEQUÊNCIA PARA A CRÔNICA “BRINCADEIRA”

MOTIVAÇÃO

Relações de poder (1h/aula)

Nesta atividade de motivação foi exibido um vídeo “A fábula da corrupção”, que aborda as relações de poder em diferentes contextos. Esse vídeo é um curta metragem de 2011, dirigido por Lisandro Santos³. Nele, os personagens são animais que agem como seres humanos e representam o jogo de interesse presente nas relações sociais. Após a exibição do vídeo, o professor pode iniciar, brevemente, um debate sobre as relações de poder relacionadas às informações que se tem sobre as pessoas e o quanto isso é prejudicial à população.



Figura 2 – Estudantes organizados para assistirem a um vídeo.



Figura 3 – Estudantes assistindo ao vídeo “Fábula da corrupção”.

INTRODUÇÃO

A arte da crônica com Luís Fernando Veríssimo (1h/ aula)

Para introduzir a leitura, o professor poderá explorar, por meio de perguntas orais, o que os estudantes já sabem sobre o autor Luís Fernando Veríssimo.

Na sequência, fornecer mais informações sobre o autor, bem como sobre o suporte em que a crônica foi publicada. É importante avisar aos estudantes que eles deverão registrar as primeiras impressões causadas pelo título

Professor, algumas questões podem guiar esta etapa:

1. O que o título “Brincadeira” lhe sugere?
2. Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica? Qual será o conflito – o problema ou a questão da crônica? Como poderia ser o desfecho – a conclusão de uma crônica cujo título é “A Brincadeira”?
3. Que situações você acredita que essa crônica vai retratar?
4. Para você o que constitui uma brincadeira?

³Lisandro Santos é diretor e roteirista da Cartunaria (produtora de desenhos para entretenimento e publicidade). Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=jcbAxcYkpck> . Acesso em 24 set.2016.

da crônica para que, ao final da leitura, comprovem ou recusem as hipóteses levantadas, devendo justificar as razões das primeiras impressões.

As questões propostas devem ter como objetivo levantar o conhecimento prévio dos estudantes e prepará-los cognitivamente para a leitura.

LEITURA

A caminho da leitura (1h/ aula)

Você pode entregar cópias da crônica “Brincadeira” e solicitar aos estudantes que realizem uma leitura silenciosa do texto. Ao término da leitura, exibir o curta metragem da crônica “Brincadeira”, dirigido por Fabiano Machado.

Em seguida, explicar aos estudantes que fará algumas perguntas sobre o texto lido e que eles deverão responder oralmente. O objetivo dessa intervenção é eles atingirem uma compreensão global que lhes permita produzir respostas coerentes em situações semelhantes.

INTERPRETAÇÃO

Em busca da compreensão (1h/ aula)

Professor, sua participação é fundamental neste momento da sequência. A ajuda pedagógica é importante para que os estudantes possam interiorizar as estratégias que lhes permitirão uma leitura fluida, autônoma e eficaz (SOLÉ, 1998).

Durante essa etapa, você pode realizar intervenções a fim de que os estudantes atinjam uma compreensão global do texto. A seguir, apresentamos uma síntese das perguntas que poderão guiar essa etapa de interpretação.

SÍNTESE DE PERGUNTAS UTILIZADAS NA ETAPA DE INTERPRETAÇÃO⁴

TIPOS DE PERGUNTAS		
OBJETIVAS	INFERENCIAIS	AVALIATIVAS
• O que vocês veem ao final do texto? • O que está escrito? • Tem o nome do autor? • No texto lido, há falas do narrador e falas dos personagens. Como é possível fazer a identificação de cada um? • Em uma narrativa, o narrador pode apresentar a fala das personagens através do discurso direto ou do discurso indireto. No <i>discurso direto</i>, conhecemos a personagem através de suas próprias palavras. Já no <i>discurso indireto</i>, o narrador "conta" o que a personagem disse. A escolha entre um ou outro decorre da intenção do autor em dar mais ou menos concretude aos personagens. Qual o discurso que predomina na crônica 'Brincadeira'? • Na linha 22, há a presença de um tom de chantagem. Qual recurso linguístico utilizado para reforçar a ameaça? • Podemos perceber, durante a leitura, a presença de alguém que conta a história. O narrador é observador ou personagem (foco narrativo)?	• O autor do livro colocou uma informação que é uma fonte. Que quer dizer fonte? • Então, por que será que trouxeram a referência de um livro logo depois de um texto? • O texto inicia com: "Começou como uma brincadeira...", o que isso quer dizer? • No início do texto, o narrador conta que o protagonista (personagem principal) "Descobriu que tinha poder sobre as pessoas". O que as pessoas temiam? • Mais do que a própria verdade, o que de fato preocupava as pessoas? • Pode-se dividir a narrativa em dois momentos. Até o momento em que o protagonista detém o "poder" sobre as pessoas, suas ações são consideradas, por ele, como brincadeira. Quando a "brincadeira" se torna séria? • A expressão "Sei de tudo" é utilizada no texto, tanto pelo narrador quanto pela voz misteriosa. Em ambas as situações ela tem o mesmo sentido? Quais os sentidos que podem ser atribuídos a ela? • Ironia é uma figura de linguagem que consiste em dizermos o contrário daquilo que pensamos. O autor foi irônico ao intitular a crônica de brincadeira? Justifique.	• Para que algo seja considerado "brincadeira", é necessário que as pessoas se prejudiquem ou morram? • A narrativa é iniciada com um telefonema. Como se chama o ato de ligar para alguém conhecido sem se identificar? O que vocês pensam a respeito dessa atitude? • Impostor é aquele que quer passar pelo que não é. Você diria que o texto narra a história de um impostor? Por quê?

⁴ Perguntas utilizadas na etapa de interpretação da crônica "Brincadeira".

TIPOS DE PERGUNTAS⁵

INFERENCIAIS

- O desfecho (término) da narrativa é marcado por ironia. Observe a ironia presente nas frases finais do texto: “As pessoas que o conheciam não têm dúvidas sobre o motivo. Sabia demais”. Por que podemos afirmar que o desfecho foi irônico?
- Na crônica “Brincadeira”, a fala de um personagem alterna-se em relação direta com o discurso de outro personagem, essa alternância é que provoca o dinamismo na narrativa. Qual o (s) efeito (s) produzido (s) com a utilização do discurso direto?
- Qual a função dos comentários que o narrador vai introduzindo em meio às falas dos personagens?
- A trama joga com informações e poder, logo, os personagens não são apresentados pelos nomes. O que sugere a falta desses nomes?
- Vamos ler da linha 1 a linha 10. Então, o personagem descobriu que tinha poder sobre as pessoas. Por que ele acreditava ter poder sobre elas?
- Leiam da linha 11 a 26. O personagem continuou com os telefonemas. Como as pessoas reagem à ligação?
- Na linha 12, o que a resposta de um dos personagens “Co- como” indica? Por que ele se sente dessa forma?
- Em quais trechos podemos identificar o nervosismo dos personagens?
- O que significa a expressão “...era de confiança?” (51ª linha). Por que as pessoas depositavam confiança no personagem?
- Por que as pessoas para as quais o personagem telefonava se sentiam ameaçadas?
- A linguagem empregada no texto se aproxima da oralidade, ou seja, está mais próxima da exposição oral. Em quais trechos podemos comprovar essa afirmação?
- Qual a finalidade de utilizar uma linguagem mais próxima da oralidade no texto?
- É possível localizar onde é iniciado o conflito no texto? E o desfecho?
- Assustado, o protagonista se esconde. Depois de encontrado numa casa de praia, é assassinado. Quem o teria matado?
- Que outro título você daria a história? Justifique.

⁵ Perguntas utilizadas na etapa de interpretação da crônica “Brincadeira”.

MOTIVAÇÃO

Montagem de painel (1h/aula)

Professor, você pode perguntar aos estudantes quais meios de transportes que eles conhecem. Em seguida, propor que eles se dividam em quatro grupos. Entregar revistas, tesouras, colas e cartolinas a fim de que cada grupo encontre imagens de meios de transportes aéreo, terrestre, aquaviário e dutoviários para montagem de painel. Você também pode propor outra motivação relacionada à temática abordada na crônica “Brincadeira”.

Na sequência, discuta, brevemente, sobre a importância dos meios de transporte para a infraestrutura e a economia de um determinado local, já que esses meios são responsáveis pelo deslocamento de pessoas, animais, matéria-prima e mercadorias.

INTRODUÇÃO

Apresentação do suporte e autor (1h/aula)

Você pode iniciar a aula mostrando aos estudantes o livro “Garoto linha dura”, de Stanislaw Ponte Preta, no qual se encontra a crônica que eles irão ler. Em seguida, explorar os elementos pré-textuais: capa; contracapa e título. Após a apresentação de algumas informações sobre o autor, você pode retomar a discussão realizada na última aula sobre os meios de transportes e apresentar o título da crônica “A estranha passageira” para que os estudantes registrem as primeiras impressões causadas pelo título.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Aplicação de técnica⁶ com foco na apreensão global do texto (1h/aula)

Professor, a fim de ampliar a compreensão leitora dos estudantes e auxiliá-los, durante o processo de construção de inferências, as etapas de leitura e interpretação podem ser realizadas concomitantemente.

Você pode explicar aos estudantes que eles receberão um texto dividido em partes e que a leitura e interpretação serão realizadas simultaneamente.

É importante esclarecer que, a cada pausa, previamente estabelecida, eles deverão responder, oralmente, a questões propostas. Como as respostas inferenciais demandam outras

⁶ Ver Regina Dell’Isola (2001)

perguntas, além das previstas, a série de perguntas apresentadas serve apenas de roteiro e são passíveis de comprovações.

SÍNTESE DAS ETAPAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO⁷

1ª Pausa

“- O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião. Estou com zero hora de voo – e riu nervosinha, coitada”.

OBJETIVAS	INFERENCIAIS	AVALIATIVAS
- A mulher costumava viajar de avião? - Como chegamos a essa conclusão?	Neste momento é possível saber de que ela é passageira?	Como você acredita que ela estava, acanhada? Tensa? Tranquila? Etc.

2ª Pausa

“Depois pediu que eu me sentasse ao seu lado, pois me achava muito calmo e isto iria fazer-lhe bem. Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no aeroporto, para me distrair na viagem. Suspirei e fiz de educado respondendo que estava às suas ordens”.

INFERENCIAIS	OBJETIVAS	AVALIATIVAS
- Já é possível identificar o narrador do texto? Homem ou mulher? - Por que o narrador acredita ter perdido a oportunidade de ler seu romance?	Que palavra do texto indica essa afirmação (o narrador ser homem)?	Para você o que quer dizer “ educado”? É uma expressão atual?

3ª Pausa

“Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente. Gorda como era, custou a se encaixar na poltrona e a arrumar todos aqueles pacotes. Depois não sabia como amarrar o cinto e eu tive que realizar essa operação em sua farta cintura”.

INFERENCIAIS	AVALIATIVAS
- O uso da expressão “sobraçando um monte de embrulho” revela o comportamento da passageira. Pelo contexto é possível saber o que significa <u>sobraçando</u>? - A cintura da passageira é descrita como “farta cintura”. Qual a intenção do narrador ao descrevê-la dessa forma?	O que você entende por “Madama”? A passageira é de fato uma “Madama”?

4ª Pausa

“Afinal estava ali pronta para viajar. Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embaraço ante as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula”.

⁷ Etapas de leitura e interpretação desenvolvidas com a crônica “A estranha passageira”.

INFERENCIAIS	
Por que a coisa estava ficando ridícula? De que forma a passageira fazia as perguntas?	
5ª Pausa “- Para que esse saquinho aqui? – foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo. - É para a senhora usar em caso de necessidade – respondi baixinho. Tenho certeza de que ninguém ouviu minha resposta, mas todos adivinharam qual foi, porque ela arregalou os olhos e exclamou: - Uai... as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro? ”	
INFERENCIAIS	AVALIATIVAS
- Em que tom de voz a mulher fez a pergunta sobre o saquinho? - Que parte do texto indica essa afirmação?	Vocês acreditam que a passageira estava se fazendo de ingênua para aborrecer alguém? Ou ela era realmente muito ingênua? Justifique sua resposta.
6ª Pausa “Alguns passageiros riram, outros – por fineza – fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem. Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse um açougue) e não parava de badalar. Olhava para trás, olhava para cima, mexia na poltrona e quase levou um tombo, quando puxou a alavanca e empurrou o encosto com força, caindo para trás e esparramando embrulhos para todos os lados”.	
OBJETIVAS	INFERENCIAIS
O modo como o narrador aparece na história revela que ele se envolve e participa das ações ou apenas é uma testemunha que não faz nenhuma intervenção, apenas relata os fatos?	- O narrador disse que alguns passageiros “<u>por fineza</u>” fingiram ignorar o equívoco da incômoda passageira. Esse termo é utilizado com que intenção? - As palavras utilizadas tanto pelo narrador quanto pelos personagens revelam o temperamento, nível intelectual e social de ambos. Sabendo disso, qual o temperamento, nível intelectual e o papel social que ocupam? Justifique com trechos do texto. - Qual a função dos comentários que o narrador vai introduzindo em meio às falas dos personagens? - Se ao invés de reproduzir as falas dos personagens, o cronista optasse apenas por descrever o que a passageira e o passageiro (narrador) conversaram, teria o mesmo efeito que os diálogos? Por quê? - De acordo com o dicionário, um dos significados para a palavra “azougue” é “pessoa esperta, irrequieta”. Na crônica, o narrador faz um jogo de palavras com os termos “azougue” e “açougue” devido aos sons semelhantes entre essas palavras. Qual a sua intenção ao caracterizar a senhora como “azougue”?

7ª Pausa

“O comandante já esquentara os motores e a aeronave estava parada, esperando ordens para ganhar a pista de decolagem. Percebi que minha vizinha de banco apertava os olhos e lia qualquer coisa. Logo veio a pergunta:

- Quem é essa tal de emergência que tem uma porta só para ela?

Expliquei que emergência não era ninguém, a porta é que era de emergência, isto é, em caso de necessidade, saía-se por ela.

Madama sossegou e os outros passageiros já estavam conformados com o término do “show”. Mesmo os que mais se divertiam com ele resolveram abrir os jornais, revistas ou se acomodarem para tirar uma pestana durante a viagem”.

OBJETIVAS	INFERENCIAIS
• Em que a personagem pensou ao ver a porta de emergência? • Qual a reação da passageira ao saber que “emergência” não era alguém, mas uma porta pela qual se saía em caso de necessidade?	• Qual o sentido da expressão “ganhar a pista de decolagem”, para o narrador? • O termo “show” (outros passageiros já estavam conformados com o término do ‘show’) foi utilizado pelo narrador e revela o que ele pensa sobre a personagem. Com qual intenção esse termo foi utilizado? • Por que a passageira age dessa forma? • O que vocês imaginam que vai acontecer agora?

8ª Pausa

“Foi quando madama deu o último vexame. Olhou pela janela (ela pedira para ficar do lado da janela para ver a paisagem) e gritou:

- Puxa vida!!!

Todos olharam para ela, inclusive eu. Madama apontou para a janela e disse:

- Olha lá embaixo.

Eu olhei. E ela acrescentou:

- Como nós estamos voando alto, moço. Olha só... o pessoal lá embaixo até parece formiga.

Suspirei e lasquei:

- Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou voo”.

INFERENCIAIS

- Vexame é uma ação ou efeito de humilhação. Qual foi o último “vexame” da madama?

EXPANSÃO

Análise comparativa entre as crônicas “Brincadeira” e “A estranha passageira” (1h/aula)

Professor, após a conclusão das atividades descritas, anteriormente, para a leitura do texto literário, você pode propor aos estudantes uma análise comparativa. Este é o momento de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação, possibilitando aos estudantes registrarem o que compreenderam sobre as crônicas lidas, em especial, sobre as categorias do diálogo e do narrador.

Ao iniciar a aula, você pode explicar aos estudantes que eles farão uma análise comparativa entre as crônicas “Brincadeira” e “A estranha passageira”. Em seguida, pode entregar, junto à proposta de análise, os textos referentes às crônicas utilizadas nas sequências desenvolvidas.

Embora a análise comparativa se organize a partir de algumas questões norteadoras, a exemplo, título e autor; assunto e cenário e situação do cotidiano retratada, o foco da análise deve ser a produção de diálogos e participação do narrador.

PALAVRA FINAL

Sabemos que tanto a aquisição da leitura quanto o desenvolvimento da compreensão são fundamentais para que o estudante possa agir com autonomia nas sociedades letradas. Como a compreensão, no contexto escolar, é fator determinante para a progressão na leitura, a escola precisa investir em atividades que proporcionem o desenvolvimento da compreensão textual.

Embora seja consenso que a formação do estudante não dependa, exclusivamente, da escola, visto que há outros setores responsáveis por essa formação como a família e a comunidade, a escola, enquanto espaço de formação formal, pode e deve contribuir para a aprendizagem desses estudantes, ao criar condições de interação, a partir de diversas atividades que ajudem esses aprendizes a relacionar o texto com o que ele já sabe. A fim de alcançarmos tal propósito, propomos este Caderno Pedagógico. Por meio dele, o estudante-leitor precisará atribuir sentido às palavras, estabelecer relações entre o texto e os conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência, ou seja, fará da leitura uma busca constante de sentidos (KOCH & ELIAS, 2006).

Este Caderno Pedagógico objetiva ser mais uma proposta viável e adaptável pelo docente às condições de cada comunidade escolar. Ele poderá ser desenvolvido com estudantes do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. In: MADI, Sonia (Coord.) **Na ponta do lápis. Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro**. CENPEC, Ano IV, n. 10, dez.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antônio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio- cultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000a.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vílson J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porte Alegre: ArtMed, 1998.

FONTES

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO (CGU). **A Fábula da corrupção**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p7f3jhRxprY>> Acesso em: 29 out. 2015.

FABIANO MACHADO. **Brincadeira.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQ6araG_jlc>. Acesso em: 29 out. 2015.

MATRIZES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/30>> Acesso em: 18 jan. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Devolutivas pedagógicas. Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>>. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

PRETA, Stanislaw Ponte. **Garoto linha dura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p.102-104

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias da Vida Privada.** Porto Alegre: L&PM, 1995, p.189-91

ANEXO 1

Brincadeira

-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 faça 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 aquilo.
- Aquilo o quê?
- Você sabe.

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

- Você contou pra 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 discrição.

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. Investigaram. O que ele estaria tramando? Finalmente foi descoberto numa praia distante. Os vizinhos contam que uma noite vieram muitos carros e cercaram a casa. Várias pessoas entraram na casa. Ouviram-se gritos. Os vizinhos contam que a voz que 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.

Luís Fernando Veríssimo. Comédias da Vida Privada. Porto Alegre: L&PM, 1995, p.189-91

ANEXO 2

A estranha passageira

O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião. Estou com zero hora de vôo - e ri nervosinha, coitada.

Depois pediu que eu me sentasse ao seu lado, pois me achava muito calmo e isto iria fazer-lhe bem. Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no aeroporto, para me distrair na viagem. Suspirei e fiz de educado respondendo que estava às suas ordens.

Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente. Gorda como era, custou a se encaixar na poltrona e arrumar todos aqueles pacotes. Depois não sabia como amarrar o cinto e eu tive de realizar essa operação em sua farta cintura.

Afinal estava ali pronta para viajar. Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embaraço ante as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula:

- Para que esse saquinho aí? – foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo.

- É para a senhora usar em caso de necessidade – respondi baixinho.

Tenho certeza de que ninguém ouviu minha resposta, mas todos adivinharam qual foi, porque ela arregalou os olhos e exclamou:

- Uai ...as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro? Alguns passageiros riram, outros – por fineza – fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem. Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse mais um açougue) e não parava de badalar. Olhava para trás, olhava para cima, mexia na poltrona e quase levou um tombo, quando puxou a alavanca e empurrou o encosto com força, caindo para trás e esparramando embrulhos por todos os lados

O comandante já esquentara os motores e a aeronave estava parada, esperando ordens para ganhar a pista de decolagem. Percebi que minha vizinha de banco apertava os olhos e lia qualquer coisa. Logo veio a pergunta:

- Quem é essa tal de emergência que tem uma porta só pra ela?

Expliquei que emergência não era ninguém, a porta é que era de emergência, isto é, em caso de necessidade, saía-se por ela.

Madama sossegou e os outros passageiros já estavam conformados com o término do “show”. Mesmo os que mais se divertiam com ele resolveram abrir jornais, revistas ou se acomodarem para tirar uma pestana durante a viagem.

Foi quando madama deu o último vexame. Olhou pela janela (ela pedira para ficar do lado da janelinha para ver a paisagem) e gritou:

- Puxa vida !!

Todos olharam para ela, inclusive eu. Madama apontou para a janela e disse:

- Olha lá embaixo.

Eu olhei. E ela acrescentou: - Como nós estamos voando alto, moço.

Olha só ... o pessoal lá embaixo parece formiga.

Suspirei e lasquei:

- Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou vôo.

Preta, Stanislaw Ponte. Garoto linha dura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p.102-104.