



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ADRIANA FERREIRA DA SILVA

**O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PRÁTICAS DE LEITURA E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MAMANGUAPE/PB
2023

ADRIANA FERREIRA DA SILVA

**O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PRÁTICAS DE LEITURA E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima

**MAMANGUAPE/PB
2023**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586g Silva, Adriana Ferreira da.

O gênero textual crônica na aula de língua portuguesa : práticas de leitura e aprendizagem no ensino fundamental / Adriana Ferreira da Silva. - Mamanguape, PB, 2023.
156 f.

Orientação: Fernanda Barboza de Lima.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Leitura. 2. Ensino. 3. Gêneros textuais. 4.
Crônica. I. Lima, Fernanda Barboza de. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 37.012

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA FERREIRA DA SILVA

O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE LEITURA E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, pela seguinte banca examinadora:

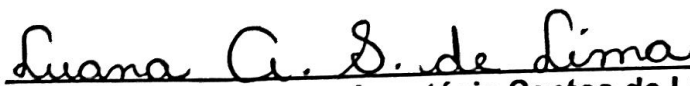
BANCA EXAMINADORA

 Documento assinado digitalmente
FERNANDA BARBOZA DE LIMA
Data: 06/06/2023 21:51:33-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima
Orientadora – PROFLETRAS/UFPB

 Documento assinado digitalmente
LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS
Data: 06/06/2023 22:14:48-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UFPB


Profa. Dra. Luana Anastácia Santos de Lima
Avaliadora Externa – UEPB

Aos meus avós maternos (*in memoriam*) Luiza Peixoto de Albuquerque e Fabrício Ferreira de Albuquerque e avós paternos (*in memoriam*) Maria do Carmo Amaral e Antônio Bernardino da Silva, que muito contribuíram em minha formação pessoal, durante as fases da infância e da adolescência, e por tudo que representaram em minha vida.

Dedico aos meus pais, Abimael e Veridiana, que mesmo sem compreender a dimensão desta caminhada, e mesmo diante das intempéries da vida, sempre estão conosco celebrando as nossas vitórias.

Ao meu esposo, Josiano, o porto seguro que a vida me deu, sempre dedicado e me impulsionando em meus desafios mais ousados.

Especialmente às minhas filhas amadas, Maria Luiza e Maria Júlia, razão maior de toda a minha ousadia! Mesmo em tenra idade, buscaram, cada uma a seu modo, compreender as minhas ausências e tristezas, sempre chegavam com uma palavrinha de motivação: “mamãe, a senhora consegue!” Foram muitas noites estudando juntas... Por vocês e para vocês!

AGRADECIMENTOS

Ninguém disse que seria fácil! Com tantas demandas profissionais e pessoais, cursar um Mestrado de excelência após anos longe da academia, e ainda tendo que enfrentar os desafios impostos pela pandemia da Covid-19, com aulas remotas e sem o contato físico com os colegas foi desafiador. Sempre soube que seria uma fase difícil, que exigiria dedicação, escolhas e renúncias, mas que com fé e perseverança venceria, e aqui estou para agradecer e celebrar esta conquista.

Agradeço primeiramente a Deus, pela existência e pelas oportunidades a mim concedidas, de vivenciar experiências marcantes, por ter me sustentado até aqui, principalmente por ter me mostrado o tamanho da minha força;

Ao meu esposo, Josiano, companheiro de todas as horas, que me apoia, me incentiva e cuida de mim. Agradeço-lhe por ter compreendido as minhas ausências e renúncias em momentos determinantes durante a formação;

Aos meus pais, Abimael e Veridiana, que mesmo diante de tantas dificuldades, me incentivaram a alcançar a formação acadêmica;

Ao meu irmão, Abimael Júnior, pela cumplicidade, por sempre acreditar e torcer por mim;

À Girlene, pela motivação, pela turma cedida, pelas escutas durante o intervalo às quartas-feiras, no Alberto Maranhão e à Dywana, pelo incentivo e pela amizade. Amigas que mesmo distantes fisicamente, devido à correria que a profissão nos impõe, estiveram e continuam presentes celebrando as conquistas umas das outras;

À Mykeline, que nos momentos de angústias, quando me senti vencida pelo cansaço, me ouvia e tentava de algum modo levantar meu ânimo com palavras de encorajamento, para que eu pudesse superar as dificuldades que foram inúmeras;

À minha orientadora Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima, pela maneira delicada que me acolheu, com paciência, sabedoria e ética me orientou e me encorajou a superar desafios. Direcionou-me na compreensão da construção incessante da nossa profissão;

À Professora Dra. Laurênia Souto Sales, pelas sugestões/contribuições oferecidas durante o exame de qualificação;

À Professora Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias, por ter aceito participar das bancas de qualificação e defesa deste trabalho, pelos valiosos apontamentos realizados com o objetivo de enriquecê-lo;

À Professora Dra. Luana Anastácia Santos de Lima, avaliadora externa, por ter aceito o convite e se disponibilizado a realizar a leitura deste trabalho, trazendo mais contribuições para seu aprimoramento;

A todos/as os/as professores/as que ministraram aulas na turma 7, contribuindo de maneira excepcional em nossa formação acadêmica;

À SEEC (Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte) pela licença concedida em um vínculo, permitindo que eu conciliasse as atividades acadêmicas e tantas outras demandas, estendo à Escola Estadual em Tempo Integral Rosa Pignataro, instituição que atuo desde o início da carreira aos dias atuais;

A todos que fazem parte da Escola Estadual Alberto Maranhão, pela acolhida, em especial a gestora Gizélia, por ter aberto as portas da instituição para que eu pudesse efetivar minha matrícula na turma do ProfLetras e desenvolver as atividades em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental da instituição;

Aos alunos que participaram e colaboraram com a presente pesquisa, minha gratidão. Tenham certeza de que o tempo de convivência com vocês gerou em mim grandes transformações positivas!;

Às colegas nova-cruzenses Janaína e Maria José que compartilharam angústias, alegrias e conhecimentos durante esses últimos dois anos, e com quem criei laços de amizade;

A todos e todas da turma 7 que, durante o período de pandemia da Covid-19 mostraram o quão resilientes e resistentes somos! Em especial, aos colegas Ana Cleide, Fabiana e Joan, pela amizade construída ao longo dos dois anos, sem ao menos um encontro presencial.

“A leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos” (Zoara Failla).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB: temas e descritores 9º ano do Ensino Fundamental	30
Quadro 2 - Roda de conversa antes da leitura da crônica <i>Meu ideal seria escrever</i>	72
Quadro 3 - Roda de conversa após a leitura da crônica <i>Meu ideal seria escrever</i>	73
Quadro 4 - Segundo bloco da roda de conversa após a leitura da crônica <i>Meu ideal seria escrever</i>	74
Quadro 5 - Roda de conversa antes da leitura da crônica <i>Lanterna Mágica</i> ..	77
Quadro 6 - Roda de conversa após a leitura da crônica <i>Lanterna Mágica</i>	78
Quadro 7 - Roda de conversa antes da leitura da crônica <i>Futebol de rua</i>	80
Quadro 8 - Roda de conversa após a leitura da crônica <i>Futebol de rua</i>	81
Quadro 9 - Continuação da roda de conversa após a leitura da crônica <i>Futebol de rua</i>	82
Quadro 10 - Roda de conversa antes da leitura da crônica <i>A velha contrabandista</i>	85
Quadro 11 - Roda de conversa após a leitura da crônica <i>A velha contrabandista</i>	86
Quadro 12 - Roda de conversa antes da leitura da crônica <i>Bullying, seu lindo</i>	89
Quadro 13 - Biografia de Tati Bernardi	91
Quadro 14 - Roda de conversa após a leitura da crônica <i>Bullying, seu lindo</i> ..	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questões introdutórias antes da crônica <i>O carioca e a roupa</i>	43
Figura 2 - Glossário após a crônica <i>O carioca e a roupa</i>	44
Figura 3 - Conhecendo o autor Paulo Mendes Campos	44
Figura 4 - Poema <i>A flor e a náusea</i>	45
Figura 5 - Tópico <i>Linguagem do texto</i>	46
Figura 6 - Fragmento da crônica <i>O carioca e a roupa</i>	46
Figura 7 - Imagens do site <i>Escrevendo o futuro</i>	48
Figura 8 - <i>Slides</i> utilizados na aula <i>Crônica</i>	69
Figura 9 - Imagens mostradas para discussão sobre cotidiano	70
Figura 10 - Livros utilizados	76
Figura 11 - Vídeo sobre o gênero crônica	76
Figura 12 - Mapa mental sobre os elementos da narrativa	84
Figura 13 - Construindo o enredo da crônica	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado da Atividade Diagnóstica Inicial	63
Gráfico 2 - Resultado da Atividade Diagnóstica Final	96

RESUMO

O ato de ler é muito abrangente, pois vai além da decodificação. Quando se adquire a habilidade leitora, compreendem-se, também, questões necessárias às práticas sociais. Os problemas relacionados à aparente falta de interesse em leitura por parte dos estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, têm gerado inúmeras consequências, pois essa defasagem se reflete não apenas nas disciplinas escolares, comprometendo a compreensão dos conhecimentos que são oferecidos pelas áreas de linguagens, humanas e ciências da natureza, mas principalmente no desenvolvimento da autonomia nas vivências sociais. Nesse contexto, tivemos o objetivo de analisar como a aplicação de um procedimento didático voltado para leitura de crônicas pode contribuir para a formação crítica dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, da cidade de Nova Cruz/RN. Além desse objetivo geral, tivemos os seguintes objetivos específicos: dialogar sobre o que dizem os estudos sobre leitura e ensino de leitura; diagnosticar as dificuldades e habilidades de leitura dos alunos diante do gênero textual crônica; desenvolver estratégias que insiram os alunos em práticas de leitura por meio do gênero crônica. Quanto à abordagem, a pesquisa é quanti-qualitativa e de natureza aplicada. Quanto aos procedimentos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação de cunho intervencionista, com rodas de conversas e oficinas pedagógicas. Quanto à pesquisa bibliográfica, debruçamo-nos sobre as obras de autores como Antunes (2002, 2009), Kleiman (2016), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), Jouve (2002), Solé (1998), Rojo (2004, 2015), Marcuschi (2008, 2010), entre outros. Esses teóricos nos auxiliaram a discutir questões a respeito da leitura e de seu ensino, além de pensarmos sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais. Com relação à pesquisa-ação, realizamos, inicialmente, uma atividade diagnóstica, com o propósito de observar possíveis lacunas relacionadas à compreensão dos sentidos presentes nas crônicas trabalhadas, posteriormente, aplicamos atividades de intervenção por meio de oficinas pedagógicas, com foco em estratégias leitoras que possibilitassem agregar conhecimentos linguístico, estratégico e interacional. A comparação entre as atividades diagnósticas, inicial e final, nos mostrou que houve um avanço em relação ao desenvolvimento da compreensão leitora, conseqüentemente, na formação crítica dos alunos envolvidos no processo. Esse resultado foi possível devido à aplicação das oficinas pedagógicas mediadas por rodas de conversa, o que favoreceu a participação e o envolvimento de todos. Ao final, elaboramos um caderno pedagógico pensado para os docentes que desejem trabalhar em suas salas de aula a leitura do gênero textual crônica.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Gêneros textuais. Crônica.

ABSTRACT

The act of reading is very comprehensive, as it goes beyond decoding. When you acquire the reading skill, you also understand issues necessary for social practices. The problems related to the apparent lack of interest in reading on the part of elementary school students, in the final years, have generated numerous consequences, as this gap is reflected not only in school subjects, compromising the understanding of the knowledge that is offered by the language areas, humanities and natural sciences, but mainly in the development of autonomy in social experiences. In this context, we aimed to analyze how a didactic procedure aimed at reading chronicles can contribute to the critical formation of students in the 9th grade of elementary school, at a state public school, in the city of Nova Cruz/RN. In addition to this general objective, we had the following specific objectives: to discuss what studies on reading and reading teaching say; diagnose the difficulties and reading skills of students in the face of the chronicle textual genre; develop strategies that introduce students to reading practices through the chronicle genre. As for the approach, the research is quantitative and qualitative and applied in nature. As for the procedures, we used bibliographical research and interventionist action research, with conversation circles and pedagogical workshops. As for the bibliographical research, we focused on the works of authors such as Antunes (2002, 2009), Kleiman (2016), Ferrarezi Jr and Carvalho (2017), Jouve (2002), Solé (1998), Rojo (2004, 2015), Marcuschi (2008, 2010), among others. These theorists helped us to discuss questions about reading and its teaching, in addition to thinking about the importance of working with textual genres. With regard to action research, we initially carried out a diagnostic activity, with the purpose of observing possible gaps related to the understanding of the meanings present in the worked chronicles, later, we applied intervention activities through pedagogical workshops, focusing on reading strategies that to make it possible to add linguistic, strategic and interactional knowledge. The comparison between the diagnostic activities, initial and final, showed us that there was an advance in relation to the development of reading comprehension, consequently, in the critical formation of the students involved in the process. This result was possible due to the application of pedagogical workshops mediated by conversation circles, which favored the participation and involvement of all. In the end, we created a pedagogical notebook designed for teachers who wish to work on reading the chronicle textual genre in their classrooms.

Keywords: Reading. Teaching. Textual genres. Chronic.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE LEITURA	17
2.1 Pressupostos sobre o ensino de leitura nos documentos oficiais ..	22
2.1.1 O processo de formação de leitores: um caminho a ser trilhado	28
2.2 A construção do letramento nos anos finais do Ensino Fundamental	32
3 QUESTÕES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E O GÊNERO <i>CRÔNICA</i>	35
3.1 O gênero textual <i>crônica</i>: princípios e classificações	39
3.2 A presença do gênero <i>crônica</i> no livro didático <i>Tecendo linguagens</i> - 9º ano	42
3.3 Propostas didáticas com o gênero textual <i>crônica</i>	47
4 METODOLOGIA	51
4.1 Abordagem e natureza da pesquisa	51
4.2 Procedimentos da pesquisa	52
4.2.1 Pesquisa bibliográfica	52
4.2.2 Pesquisa-ação	53
4.3 Local da pesquisa	53
4.4 Sujeitos da pesquisa	55
4.5 Plano de ação	55
4.5.1 Atividade diagnóstica	55
4.5.2 As rodas de conversa	56
4.5.3 Apresentação do procedimento didático	58
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	62
5.1 Atividade diagnóstica inicial	62
5.2 Oficina 1 - Conhecendo o gênero textual <i>crônica</i>	68
5.3 Oficina 2 - Aprofundando o gênero textual <i>crônica</i>	75
5.4 Oficina 3 - Reconhecendo alguns elementos da narrativa	83
5.5 Oficina 4 - Desenvolvendo a criticidade	88
5.6 Atividade diagnóstica final	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	108
ANEXOS	123

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, temos vivenciado vários problemas relacionados a uma aparente falta de interesse em leitura por parte dos estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, o que tem gerado grande preocupação, pois é um problema que se reflete não apenas nas disciplinas escolares, comprometendo a compreensão dos conhecimentos que são oferecidos pelas áreas de linguagens, humanas e exatas, mas também nas vivências sociais.

Este trabalho surgiu da inquietação diante da realidade do ensino de língua portuguesa na educação básica, dos problemas refletidos por meio das avaliações nacionais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que mostram a defasagem no desempenho dos estudantes em relação à leitura e à compreensão textual.

Consideramos que o ato de ler é muito abrangente, pois vai além das palavras escritas. Quando desenvolvemos a habilidade leitora, somos capazes de compreender além do que está diante dos nossos olhos, compreendemos nas entrelinhas questões necessárias à prática social.

Em nosso trabalho, interessamo-nos em pesquisar o processo de leitura, envolvendo o gênero textual crônica. Por ser relativamente curto e se relacionar com questões do cotidiano, a riqueza de recursos atrai o envolvimento dos alunos, possibilitando vários aprendizados.

Consideramos que nossa proposta teve uma grande relevância não apenas para os estudantes envolvidos, que tiveram a oportunidade de desenvolverem habilidades leitoras, as quais atuaram, de alguma maneira, para torná-los um pouco mais críticos e participativos, mas também para nós, enquanto profissionais, visto que tivemos a oportunidade de nos aperfeiçoarmos e contribuirmos para a melhoria do ensino da língua.

Para tanto, nos propomos a pesquisar o eixo leitura, conforme proposto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com o gênero textual crônica como uma ferramenta de interação e transformação social, que possibilite ao aluno o desenvolvimento da capacidade de desenvolver o pensamento crítico.

Ao iniciarmos nosso estudo, realizamos o estado da arte, que é o mapeamento de todas as produções científicas num dado período em todo o país. O objetivo desse

mapeamento foi para conhecermos e avaliarmos o que já existe sobre o gênero textual crônica e a prática escolar de leitura no ensino fundamental, para a partir daí trazermos nossas contribuições.

O estado da arte, conforme Ferreira (2002), é um levantamento que propicia que tenhamos, como pesquisadores, uma ideia daquilo que já foi falado sobre o tema, e permite que percebamos se aquilo que pretendemos abordar é algo já plenamente discutido ou se não, ainda há pontos a procurar ou lacunas a preencher. Ainda de acordo com o autor, a pesquisa intitulada “estado da arte” é definida como:

[...] de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para tanto, realizamos o levantamento do que foi produzido cientificamente no Brasil, utilizando um parâmetro temporal, delimitando a investigação das publicações dos anos de 2017 a 2022, que tem relação com eixos teóricos que foram abordados em nossa pesquisa, com as palavras-chave: ensino, leitura, língua portuguesa e crônica. Consultamos o *síte* da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), importante e reconhecida plataforma com um vasto acervo e encontramos 31 trabalhos, no entanto observamos aqueles destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco na leitura.

Apontamos os trabalhos de Alves (2017), produzido na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por meio de uma sequência didática, buscou explorar o gênero crônica com foco na leitura e na escrita, numa perspectiva sociointeracionista; o trabalho de Barbosa (2019), ligado à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), promove uma ressignificação das atividades da OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa), sem suprimir nenhuma das atividades sugeridas, mas favorecendo o letramento literário e Lima (2021), elaborado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sugere um conjunto de três oficinas para apresentar o gênero crônica, explorando aspectos e debatendo esses aspectos, a fim de aproximar o leitor ao texto, além de explorar a produção textual. Além destes, merece destaque o de Silva (2021), realizado na Universidade Federal da Paraíba, Campus de Mamanguape, que versa sobre o ensino de estratégias de leitura, apesar de não ter como foco o gênero textual

crônica, consideramos interessante, pois o autor propõe por meio de oficinas um trabalho com os descritores do SAEB que apresentaram baixo desempenho na diagnose inicial, pesquisa que se assemelha com a nossa. Vale ressaltar que todos esses trabalhos citados estão ligados ao PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras).

Nesse sentido, acreditamos ser extremamente necessária essa etapa, para que pudéssemos, como já dito, avaliar as produções acadêmicas já existentes que se assemelhavam a nossa e soubéssemos diferenciar a nossa proposta, tornando-a relevante e, assim, deixarmos nossa contribuição à sociedade.

Quanto à abordagem, a pesquisa é quanti-qualitativa e de natureza aplicada. Quanto aos procedimentos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação de cunho intervencionista, com rodas de conversas e oficinas pedagógicas.

Destacamos que o nosso trabalho foi norteado pela seguinte questão geral: Como aulas pensadas com foco na leitura de crônicas podem contribuir para a formação crítica dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental? Essa questão gerou o seguinte objetivo geral de nosso trabalho, a saber: analisar como atividades voltadas para a leitura do gênero crônica podem contribuir para a formação crítica dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A partir da questão e objetivo geral, propomos as seguintes questões específicas: O que dizem os estudos contemporâneos sobre as concepções de leitura e ensino de leitura? Quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos no exercício de interpretação de crônicas? Quais estratégias didáticas podem ser pensadas para inserir os alunos em práticas de leitura de crônicas? Exercícios sequenciados de leitura atuam para o desenvolvimento crítico do aluno?

Dessas questões específicas, tivemos os seguintes objetivos específicos: Dialogar sobre o que dizem os estudos sobre leitura e ensino de leitura; diagnosticar as dificuldades e habilidades de leitura dos alunos diante do gênero textual crônica; desenvolver estratégias que insiram os alunos em práticas de leitura por meio do gênero crônica; propor a elaboração de um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes por meio de atividades práticas de leitura.

Esses questionamentos e objetivos serviram de norte em busca do desenvolvimento rigoroso desta pesquisa, que está organizada em seis capítulos. Após essa breve introdução, temos o segundo capítulo, em que abordamos os estudos contemporâneos sobre leitura, acompanhado de uma seção sobre os

pressupostos do ensino de leitura nos documentos oficiais, uma seção sobre o processo de formação de leitores: um caminho a ser trilhado, e mais uma seção dialogando sobre a construção do letramento nos anos finais do Ensino Fundamental. No terceiro capítulo, discutimos sobre os gêneros textuais, e posteriormente, o gênero crônica. No quarto capítulo, trazemos a metodologia da pesquisa, como foi desenvolvida e quais procedimentos foram utilizados. No quinto capítulo, apresentamos a exposição dos dados, que se refere à descrição das atividades aplicadas junto aos alunos e análise dessa aplicação. Por fim, no sexto capítulo, apresentamos algumas considerações a respeito da construção deste trabalho.

2 ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE LEITURA

Neste capítulo, abordamos os estudos contemporâneos a respeito da leitura, apresentando-a como uma ferramenta que pode contribuir para a formação crítica do cidadão, referenciando Rojo (2004), Solé (1998), Koch e Elias (2018), Kleiman (2016), entre outros. Discorreremos sobre o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, baseando-nos no que normatiza os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), para nos situarmos nessa etapa de ensino que foi objeto do nosso estudo. Por fim, abordamos sobre o letramento, fundamentando-nos em Soares (1999) e Rojo (2004).

Muito se discute sobre a importância da leitura e a transformação que ela pode proporcionar na vida dos sujeitos, tornando-os mais críticos e participativos na sociedade. Sobre o papel da leitura na formação do indivíduo, Moura e Martins (2012, p. 87) afirmam que:

Há um consenso entre teóricos e professores, segundo o qual a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias.

É indiscutível a importância da leitura na vida do indivíduo, pois além de oferecer a diversidade de conhecimento já construído, possibilita que desenvolva capacidades que facilitam o exercício da cidadania. No entanto, algumas escolas ainda não promovem eficazmente um ensino de leitura voltado à formação de leitores proficientes, pois vemos que, mesmo nos anos finais, os alunos ainda apresentam dificuldade para executar tarefas envolvidas na compreensão integral dos sentidos do texto.

Rojo (2004), discutindo sobre a complexidade envolvida na atividade da leitura, nos explica que não basta ficar no processo de decodificação e compreensão da superfície textual. É imprescindível, de outra forma:

[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. (ROJO, 2004, p. 2).

Diante disso, destacamos que o ensino de leitura, na maioria das instituições, ainda é voltado apenas aos interesses burocráticos da escola, mais especificamente aos interesses de cada disciplina. Nesse sentido, cabem aos alunos apenas memorizar de modo literal os assuntos que devem ser decorados para realização dos exames avaliativos, e é colocado de lado um trabalho contextualizado e funcional em torno do gênero textual trabalhado em sala.

Para que o ensino oportunize a formação da proficiência leitora, é preciso, em primeiro lugar, conhecer e diferenciar as concepções/abordagens de leitura para compreender se, de fato, a concepção/abordagem utilizada auxilia a aquisição ou o desenvolvimento de habilidades que são importantes para o exercício da compreensão leitora.

Leffa (1999, p.13), discutindo sobre o processo de compreensão da leitura como um fenômeno cognitivo/social, apresenta três tipos de abordagens:

(1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

Diante do exposto, compreendemos que, na primeira abordagem, ascendente, o foco está no texto, em que se espera apenas que o leitor o decifre; na segunda abordagem apresentada, a descendente, o foco está no leitor, esse deve conferir os significados aquilo que ler; por fim, na terceira abordagem, conciliadora, o foco está na interação texto-leitor.

Ler, assim, é um ato extremamente complexo, que é construído dentro de um processo dialógico, em que os sentidos são constituídos tanto por quem formula o texto, quanto por aquele que o lê. Kleiman (2016, p. 12), discutindo sobre o processo de interação que existe nessa atividade, nos diz que “a leitura é um ato social entre dois sujeitos - leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Portanto, há, como dissemos, um diálogo entre leitor e autor no processo da leitura, visando a construção de sentidos.

Ampliando a definição e possibilidades da leitura, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 17) afirmam que:

Ler é um ato iminentemente civilizador. Há algo de disciplinador na leitura. A necessidade de deter-se respeitosamente diante do livro é disciplinadora. A necessidade de estar atento e dedicar toda a mente ao que se lê é um exercício que alarga os horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser um algo mais do que as efemeridades cotidianas.

Portanto, entendemos, a partir do olhar dos autores, que ler é algo que exige muita atenção do sujeito/leitor, é uma atividade que demanda tempo, concentração e, mesmo, respeito à obra lida. Esse tipo de leitura, atenta e dedicada, para eles, é capaz de ampliar as capacidades intelectual e cognitiva, além de atuar para a formação do indivíduo como cidadão, dado seu caráter “civilizador”, como colocam os pesquisadores.

É um processo, segundo Jouve (2002 *apud* HENRIQUE *et al.*, 2014, p. 73-78), que envolve várias perspectivas, como processos: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Ressaltaremos a leitura como um processo cognitivo, que necessita de esforço do leitor para atingir a compreensão do texto lido, para tanto, é preciso a mobilização de vários conhecimentos, conforme Koch e Elias (2018, p. 40), como: “conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo e o conhecimento interacional”. O conhecimento linguístico abarca o conhecimento sistematizado da língua, já o conhecimento enciclopédico ou de mundo é aquele relacionado às situações vivenciadas ao longo da vida, e o conhecimento interacional é estabelecido por meio das interações comunicativas.

Discutindo sobre as relações estabelecidas entre os tipos de conhecimento necessários para a leitura e a compreensão de um texto, Kleiman (2016a, p.15) enfatiza que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Em vista desses entendimentos apresentados pelas autoras supramencionadas, percebemos a relevância dos conhecimentos que são construídos até mesmo antes do sujeito iniciar a escolarização, conhecimentos esses

que, quando acionados, contribuem para a evolução do processo de compreensão do leitor.

Nos PCN (BRASIL, 1998, p. 69-70), encontramos o seguinte trecho que faz referência à leitura, compreendendo-a como um processo cognitivo:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de 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 busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Corroboramos com o que está posto no documento citado acima, quando se refere à leitura como um processo que envolve etapas, como algo que não é simples, nem mecânico, mas que envolve estratégias diferentes e mobiliza conhecimentos distintos que, se bem direcionados, possibilitam ao leitor a construção dos sentidos do texto.

Solé (1998, p. 70) ressalta que as estratégias que possibilitam a compreensão na leitura “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

A autora aponta que as estratégias que promovem a compreensão devem ser ensinadas, para tanto, é imprescindível que ações sejam pensadas, elencando-se objetivos a serem alcançados, bem como uma avaliação, como um meio de direcionar alterações no processo.

Conforme a autora, compreendemos que lemos para diversas finalidades: para adquirirmos mais conhecimentos ao longo da vida, pelo simples prazer, para nos comunicarmos, para aprendermos como funcionam os diversos equipamentos que utilizamos em nosso dia a dia, entre outras finalidades.

Antunes (2009, p. 186), refletindo sobre as funcionalidades da leitura, pontua que esta possibilita o “acesso ao conhecimento já produzido, a produção de novos conhecimentos, a continuidade e o avanço das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade”. Para a autora, a leitura promove o desenvolvimento de repertórios culturais e científicos que não servem apenas para as vivências

escolares, mas de modo diferente, atua para que o aluno transite como um leitor de mundo mais consciente e mais atuante na sociedade.

Para que o leitor atinja os objetivos pretendidos com determinadas leituras, é preciso, inicialmente, traçar fins específicos, o que se relaciona à seleção de textos e organização de estratégias adequadas. Solé (1998), discutindo sobre essa questão, indica estratégias em três momentos do processo: o que antecede a leitura, durante a leitura e após sua realização. Defende que antes da leitura são necessárias: “ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 89).

Percebemos que essas estratégias apontadas pela autora, para o momento que antecede a leitura, estão relacionadas umas com as outras e possibilitam a continuidade no processo com vistas à compreensão. Durante a leitura, que pode ser mediada pelo professor, ou independente, as estratégias que levam à compreensão, são: “ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever” (SOLE, 1998, p. 119). Ou seja, para a autora, durante a leitura o professor deve recapitular ou retornar ao que foi visto, realizando questionamentos para confirmar se houve de fato a compreensão. Essas estratégias também podem ser utilizadas após a leitura, momento que confirmamos se houve a compreensão de maneira satisfatória.

Para Kleiman (2016b, p. 74), “as estratégias do leitor são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.” As primeiras são entendidas como as realizações automáticas do leitor sem a produção de reflexões, já as metacognitivas são as realizações com um nível de consciência que promovem reflexões sobre o texto, gerando a compreensão.

Quando pensamos nessas estratégias, logo as relacionamos ao ensino, de modo a refletirmos sobre como a escola deve direcionar a sistematização do processo de formação leitora do seu corpo discente, quais ações deverão ser desenvolvidas ao longo do percurso formativo para que se atinja o objetivo de desenvolver as competências leitoras essenciais.

À escola, nessa perspectiva, cabe estimular e desenvolver no aluno as habilidades leitoras, oportunizando práticas que envolvam desde a fruição estética à valorização da literatura e das diversas manifestações artísticas-culturais. Atualmente, como professores, podemos contar com livros didáticos que contemplam uma maior diversidade de gêneros textuais. Contudo, sabemos que nem sempre os livros

didáticos trazem determinados gêneros textuais que permitem um trabalho com leitura que desenvolva o senso estético, o prazer e a ampliação dos repertórios culturais. Soares (2018), pesquisando sobre a presença de contos e crônicas em livros didáticos, constatou que, quando presentes, muitas vezes, esses textos têm partes suprimidas, o que acaba por comprometer uma compreensão mais aprofundada da obra.

Ainda sobre a responsabilidade em estimular a leitura, esta não cabe apenas à instituição escolar, mas, como bem afirma Antunes (2009, p. 188): “Não se exclui contudo, a intervenção de outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias e tantas outras.” Enxergamos que promover o incentivo à leitura não é papel exclusivo da escola, mas é um trabalho que deve ocorrer em parceria com diversos agentes, como os que foram citados pela autora. Embora saibamos que recai sobre a escola e, principalmente, sobre o professor de português a responsabilidade pelo fracasso do aluno no que se refere ao desenvolvimento leitor e escritor, diversos outros fatores contribuem para que esse aluno não atinja as competências esperadas.

2.1 Pressupostos sobre o ensino de leitura nos documentos oficiais

Até os anos finais do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos consigam ler, compreender e produzir textos coesos e coerentes, desenvolvendo competências e habilidades para o pleno desenvolvimento do domínio discursivo, no entanto, o que percebemos na prática é que esses objetivos em muitos casos não são alcançados, devido a diversos fatores, os quais veremos mais adiante.

Quando se discute o fracasso do ensino na educação básica, vem à tona as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, que se refletem nos exames externos, como por exemplo, o SAEB e a Prova Brasil, os quais avaliam a proficiência na língua materna, cujas habilidades devem ser adquiridas e desenvolvidas ao longo do ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que é um documento orientador das atividades pedagógicas, orientam que o ensino da língua seja voltado para as práticas de linguagem, através dos gêneros discursivos orais e escritos, observando o contexto em que os alunos estão inseridos, pois há desigualdades em

relação às vivências das práticas de linguagem, por isso, a importância de a escola oportunizá-las de forma democrática.

De acordo com os Parâmetros (BRASIL, 1998, p. 34), “os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.” Essa articulação dos PCN contempla a leitura e a escuta de textos orais e escritos, a produção de textos e a análise linguística.

Os PNC (BRASIL, 1998), dessa maneira, concebem a leitura como um processo interativo, em que o autor dialoga com o leitor e este, por sua vez, ativa outros conhecimentos para se chegar à compreensão. Contudo, podemos dizer que nem sempre a leitura foi pensada dessa forma dialógica, por muito tempo, o texto esteve a serviço, apenas, do aprendizado da gramática tradicional. Os PCN (BRASIL, 1998), influenciados por trabalhos de pesquisadores como Geraldi (1984, 1997) e Britto (1997), passaram a tratar das práticas reais da linguagem, tornadas possíveis pelos textos, agora, objeto para o ensino de leitura, escrita e análise linguística.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais atual que normatiza o ensino, vem reforçar essa perspectiva de ensino voltada ao uso dos gêneros discursivos/textuais. A disciplina Língua Portuguesa está agora organizada em eixos consagrados como “práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 71).

Este documento norteador apresenta dez competências gerais que os alunos deverão desenvolver ao longo da educação básica, além das específicas de área e também de cada componente curricular. Sobre competência, a BNCC registra que:

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Tais competências devem ser garantidas ao longo dessa etapa de ensino, possibilitando aos alunos a participação em diversas práticas sociais e, também, o desenvolvimento da própria cidadania. A seguir, elencamos as competências específicas definidas para o componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Essas competências listadas acima estão relacionadas aos quatro eixos mencionados anteriormente, que envolvem o componente Língua Portuguesa. A partir dessas competências, listadas para o ensino de Língua Portuguesa, ~~vale~~ ressaltamos que a leitura é torna-se o ponto de partida de toda aula, de modo que, não podemos dissociá-la dos demais eixos, visto que estão todos intimamente relacionados.

Dessas competências acima, chamamos à atenção para as seguintes: 3, 7, 8, 9 e 10, que estão intrinsecamente relacionadas à leitura e apontam para o desenvolvimento da competência leitora como uma oportunidade de aquisição da autonomia, bem como a fluência e o senso crítico. Conforme essas assertivas, a leitura de textos diversos deve servir a finalidades das mais variadas, por isso, é necessário selecionar a leitura de acordo com os interesses e objetivos almejados. Outro dado a ser destacado refere-se à importância de oportunizar práticas variadas

de leituras que contemplem o universo literário e digital, a fim de expandir os conhecimentos sobre as diferentes linguagens, bem como promover o prazer estético, o que contribui para a ampliação dos diferentes letramentos.

A BNCC também aponta diversas habilidades, as quais “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” que, relacionadas às práticas de linguagem, deverão ser desenvolvidas ao longo de todo o ensino básico (BRASIL, 2018, p. 29). Essas práticas de linguagem são relacionadas de acordo com os campos de atuação, ou seja, devem ser contextualizadas para que tenham sentidos na vida do aluno. Nos anos finais, são definidos os seguintes campos: “campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 84).

Em comum, esses campos trazem, para o eixo leitura, a importância das práticas de leitura contemplarem a “apreciação e réplica”, relacionadas, respectivamente, à compreensão global do texto e ao posicionamento crítico formado pelo aluno a partir de um trabalho de interpretação sobre aquele texto. Outros objetos de conhecimento sobre leitura se referem à apreensão de sentidos, reconstrução das condições de produção, observação das estratégias e procedimentos de leitura, reconstrução da textualidade, compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, dentre outros (BRASIL, 2018).

Apesar de todo esse direcionamento dos documentos oficiais, ainda há um caminho a ser percorrido pelos profissionais. É preciso estudo e discussão sobre como atingir o esperado, além de uma boa instrumentalização.

Nesse sentido, vale ressaltar que, no ensino de língua, para que consigamos aplicar as orientações recebidas por textos e documentos orientadores, é importante que os profissionais tenham em mente o questionamento: por que escolher esse caminho e não outro? Essa questão nos leva a pensar sobre as concepções de linguagem e qual delas, efetivamente, está sendo incorporada nas práticas pedagógicas, mesmo com todo o direcionamento que recebemos.

Sobre isso, vale trazer, mesmo que resumidamente, as três concepções de linguagem que norteiam o que pensamos sobre língua e como a ensinamos. Geraldi (1984), sobre o tema, aponta três concepções de linguagem: a) como expressão do pensamento, b) instrumento de comunicação, c) uma forma de inter-ação. Nas duas primeiras concepções, o texto é visto como “um simples produto da codificação de um

emissor a ser decodificado pelo leitor” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10). Na primeira, a leitura é compreendida como “atividade de captação das ideias do autor”. Na segunda, a leitura é vista como uma “atividade que exige do leitor o foco no texto” (*Ibid.*, p. 10).

Trouxemos mais uma vez a questão da concepção de linguagem e de leitura, para explicar que, ambos documentos, PCN e BNCC, assumem as perspectivas da terceira concepção. Ambos concebem a linguagem numa “perspectiva enunciativo-discursiva” (BRASIL, 2018, p. 67), ou seja, como uma ação em que os sujeitos, inseridos em diversas práticas sociais, interagem por meio do diálogo, onde se constroem e também constroem sentidos.

Os documentos orientam, então, que a centralidade do ensino de língua portuguesa deve ser o texto, que é, em si, o próprio resultado das atividades discursivas. O texto, no sentido trazido pelos documentos, é o produto construído por sujeitos interagentes que o formulam segundo fins determinados. Dessa forma, nesse processo de construção, deve haver a apropriação de sua materialidade pelos sujeitos da interlocução, observando-se, para isso, os fatores linguístico e extralinguístico envolvidos.

Travaglia (1996, p. 67), discutindo sobre as concepções de texto como lugar em que ocorrem as ações interativas, pontua:

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Portanto, conforme explicitado pelo autor, entende-se texto como algo tomado por sujeitos que interagem em situações de comunicação, que possui finalidades, a depender do contexto.

Nessa perspectiva, a proposta de uma abordagem interacionista dialógica sobre a língua prevê como resultado a aprendizagem de maneira efetiva. Assumindo tal concepção de linguagem interacional, obtém-se um constante diálogo entre *autor-texto-leitor*, e este último será visto como “construtor de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2018, p.13). Dessa forma, não teremos um aluno que simplesmente decodifica o que está escrito, mas um sujeito que lê, dialoga, utiliza estratégias e constrói sentidos, investindo em sua formação leitora.

Porém, como dito anteriormente, apesar das orientações oficiais e das teorias sociointeracionistas que atualmente pensam o ensino de língua priorizarem um ensino de leitura funcional e relacionado às vivências do aluno, ainda percebemos, na escola, muitas vezes, práticas pedagógicas desatualizadas, direcionadas às teorias gramaticais e sem preocupação com o contexto do educando, ocasionando, por isso, o desinteresse geral.

Observamos, contudo, que a disciplina de língua portuguesa, nas últimas décadas, vem passando por reestruturações e já percebemos contextos em que o ensino puramente gramatical vem dando, lentamente, espaço para novas abordagens. Essas abordagens tentam propor um ensino mais contextualizado, mais voltado às práticas reais de linguagem e mais preocupado em garantir a aprendizagem significativa dos alunos, compreendendo-os como sujeitos inseridos em um contexto social, histórico e cultural específicos. Os esforços têm sido muitos para esse avanço, com pesquisas e cursos oferecidos aos profissionais que estão em sala de aula, no entanto, ainda faltam incentivos por parte dos governantes para que mais professores tenham formações adequadas.

Compreendemos que para o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa é fundamental que o professor conheça a teoria de ensino utilizada por ele e de que maneira essa teoria aborda a leitura, a escrita e a análise linguística. Da mesma forma, é importante que o professor conheça seu alunado, entenda onde se situa, quais questões sociais, econômicas e culturais o permeiam.

Nesse sentido, e com o propósito de contribuir com essa direção, pensamos o ensino de leitura numa perspectiva mais sensível às questões sociopolíticas que envolvem o alunado. Para Oliveira (2010, p. 29), “ensinar à luz da visão interacionista, significa facilitar a aprendizagem dos estudantes, entender o aprendizado como um fenômeno sociocultural”. Entendemos, enquanto professores de língua portuguesa que, além de respeitarmos a origem de cada estudante e o contexto em que esse se situa, devemos promover situações que possibilitem a interação entre esses interlocutores, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem de forma significativa.

Quanto à leitura, que é o eixo que abordaremos em nossa pesquisa, percebemos que há em sala de aula uma generalizada falta de interesse. A leitura, na maioria das vezes, ocorre apenas através da obrigatoriedade, por meio de atividades que utilizam o texto como pretexto para o aprendizado metalinguístico da língua,

raramente, nesse contexto, encontramos estudantes que se deleitam com textos de naturezas diversas.

Porém, para que ocorra um desenvolvimento efetivo da aprendizagem, é preciso um planejamento sério para que seja alcançado com sucesso o que se almeja. Para tanto, é necessário saber qual abordagem se pretende trabalhar, ou seja, ter consciência de qual concepção de leitura utilizar para promover o seu desenvolvimento, elaborar um material que seja compatível com essa concepção e que promova bons resultados, e utilizar procedimentos bem articulados para garantir o aprendizado de maneira satisfatória.

Nesse sentido, é importante que esses procedimentos sejam pensados para que a leitura seja realmente uma “atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”, ou, novamente nas palavras de Koch e Elias (2008, p. 11):

[...] 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.

A partir dessas concepções, buscaremos adotar, como já afirmamos, a concepção interacionista, que leva em consideração todas as experiências dos leitores, possibilitando-os dialogar com os outros e construir conhecimentos, visando desenvolver competências necessárias à participação na sociedade.

2.1.1 O processo de formação de leitores: um caminho a ser trilhado

Muitas são as dificuldades no tocante ao trabalho com o eixo leitura, dentre elas a utilização do texto apenas como pretexto aos estudos gramaticais; além disso, a preocupação, por parte da escola, com dados quantitativos dos exames nacionais como o SAEB e o ENEM, provoca um apagamento nas atividades de leitura que intencionem a proficiência dos alunos e estimulam atividades de leitura com fins avaliativos.

Somado a isso, no contexto atual, inclui-se a pandemia do Covid-19, que afastou milhões de crianças e adolescentes das salas de aula da educação básica durante os anos de 2020-2021, provocando enormes danos na aprendizagem. Diante

desse cenário, contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras torna-se um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa.

Mais do que nunca, precisamos, enquanto professores de português, repensar o papel da leitura na sala de aula. Certamente, recuperar o déficit deixado pelos anos de pandemia, no tocante ao desenvolvimento linguístico do aluno, dentre outros aspectos, passa pela ampliação das atividades de leitura de gêneros diversos. Sobre a necessidade de transformações da relação entre escola e ensino de leitura, Moura e Martins (2012, p. 89) refletem:

Percebemos a preeminente necessidade de a escola mudar o foco atual: deixar de considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a leitura como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos.

Diante dessa reflexão das autoras, enxergamos a importância de uma mudança de postura da escola que ainda enxerga o processo de ensino de leitura apenas com fins mecânicos e avaliativos. É preciso que a sala de aula seja um espaço de interação entre alunos e professores e que as atividades de leitura sejam reflexo de um processo de construção do conhecimento conseguido por meio da colaboração entre esses agentes.

Sobre a formação do sujeito leitor, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 30) apontam essas três fases: “fase do prazer, fase da intuição e fase do formalismo”. Na primeira fase, a criança deverá ter o contato com a leitura sem que haja cobranças, apenas para estimular o prazer; na segunda fase, deverá ser capaz de ler e compreender por meio de inferências e intuições; por fim, na terceira fase, o aluno deve ter desenvolvido o prazer, ser capaz de compreender e realizar reflexões críticas.

É importante que essas fases sejam respeitadas para o pleno desenvolvimento da formação do leitor, de outro modo, acaba comprometendo-a. Ainda sobre o processo de constituição do leitor, além das fases citadas, para que o indivíduo se torne competente nas atividades de leitura, é preciso a mobilização de habilidades, como asseguram Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 92):

E, para obter sucesso na leitura, o leitor terá de adquirir, desenvolver e consolidar algumas das habilidades que permitirão criar e manter esse processo interativo. Tal processo envolve ser capaz de selecionar informações, compreendendo a localização de informações explícitas, a hierarquização entre informações principais e secundárias, a percepção da escolha vocabular/ lexical etc.; ser capaz de perceber os efeitos de sentido

decorridos das relações lógico discursivas e de outras ordens no texto e de adicionar elementos e reconstruir o sentido do texto, por meio de inferências, tanto de palavras e expressões quanto do texto como um todo, entre outras ações.

Sendo assim, a partir das premissas dos autores, entendemos que a compreensão leitora pressupõe a aquisição e o desenvolvimento de habilidades que visam promover a interação entre o leitor, o texto e o autor, por meio de alguns procedimentos, como: seleções, inferências, escolhas vocabulares, percepções de sentidos do texto, e outros.

Para nortear o trabalho dos professores com essas habilidades, existem materiais que foram desenvolvidos por instituições governamentais, com o objetivo de auxiliar os professores na avaliação do nível de proficiência da leitura dos alunos, dentre esses materiais, temos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A seguir, temos a matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB: temas e seus descritores para o 9º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 1 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB: temas e seus descritores
9º ano do Ensino Fundamental

Descritor	Tópico I: Procedimentos de Leitura
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritor	Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto
D5	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritor	Tópico III: Relação entre textos.
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritor	Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc..
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
Descritor	Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Descritor	Tópico VI: Variação linguística
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: BRASIL, 2020, p. 6-7.

Como visto acima (Quadro 1), a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, do 9º ano, é organizada em seis tópicos, cada tópico com algumas habilidades, e cada habilidade é codificada com a letra D, de descritor, seguida de um número, totalizando 21 descritores. Os tópicos são os seguintes: 1) *procedimentos de leitura* - apresenta habilidades que visam observar como ocorre o processamento da leitura; 2) *implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto* - busca observar o reconhecimento do meio de veiculação do gênero, bem como suas finalidades; 3) *relação entre textos* - discute o processo de intertextualidade, ou seja, pretende observar se o alunos conseguem realizar comparações entre textos que dialogam; 4) *coerência e coesão no processamento do texto* - discute as habilidades ligadas à construção do texto; 5) *relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido* - apresenta habilidades mais complexas, que exigem do leitor amadurecimento para assimilar os efeitos de sentidos provocados pelos textos; e 6)

variação linguística - reconhece as variações utilizadas pelos sujeitos e contextos diferenciados.

Os autores destacam que são sugestões de habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos de forma gradual, a fim de possibilitar o desenvolvimento da competência leitora de forma processual.

2.2 A construção do letramento nos anos finais do Ensino Fundamental

O termo *letramento* surgiu por volta de meados dos anos 1980 com a intenção de nomear práticas mais complexas envolvendo a leitura e a escrita. Soares (2009, p. 18) conceitua o termo como sendo “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Como ressalta a autora, o letramento está relacionado ao uso das competências da leitura e da escrita, visto que a sociedade está cada vez mais imersa em práticas de linguagem diversificadas, necessitando da participação cada vez mais ativa e consciente dos cidadãos como partícipes desses eventos.

Explicando o letramento como algo social e não individual, Soares (2009, p.72) complementa, dizendo que:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Diante das colocações da autora, fica evidente que na contemporaneidade, não basta saber ler e escrever, é necessário que os sujeitos se apropriem da leitura e da escrita para que possam assumir a condição de cidadãos críticos, que se envolvem nas diversas práticas sociais, de acordo com as demandas exigidas pela sociedade.

Todavia, segundo Rojo (2004, p. 1), saber ler, no sentido de decodificar, não é o suficiente para transformar sujeitos em leitores críticos. De acordo com a autora, “[...] a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la.”

De fato, comprovamos a colocação da autora ao observamos que as práticas escolares, eventualmente, não contribuem para a construção de leitores proficientes, pois algumas vezes ainda estão pautadas no processo de alfabetizar que, segundo Houaiss (2001, p. 41), refere-se às ações de “ensinar ou aprender a ler e a escrever”. Soares (2004b, p. 16), por sua vez, conceitua a alfabetização como sendo “[...] um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico”, o qual compreendemos que seja voltado para o ensino conteudista, que não promove a participação dos educandos em situações sociais.

Sobre os processos de alfabetização e letramento, Soares (2004a, p. 97) afirma a importância de que “os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes.” Para a autora, a criança se alfabetiza por meio do conhecimento da escrita, e esse processo se concretiza envolvendo as práticas de leitura, e essa associação não pode ser desfeita, visto que comprometerá o sucesso da aprendizagem.

Para que a aprendizagem ocorra de forma exitosa, Soares (2004a, p. 100) considera que:

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

Desse modo, para que ocorra a aprendizagem é imprescindível essa articulação dos processos de alfabetização e do letramento, ou seja, a aquisição do sistema de escrita vinculado ao desenvolvimento da leitura em situações sociais para o favorecimento do exercício da cidadania. Ou seja, implica estabelecer adequadamente os objetivos diante do ensino dos diversos gêneros que circulam socialmente, envolvendo a criança em práticas de linguagem que a faça perceber que a obtenção de objetivos comunicativos passa necessariamente pela formulação de textos diversos, seja oralmente, seja por escrito.

Dessa forma, para Rojo (2004), como dito anteriormente, a leitura com objetivo de promover a cidadania deve propiciar espaços em que os alunos são convidados a ler e interpretar textos para além da superfície, colocando-os em relação uns com os

outros e em relação, também, com outros textos. Essas práticas devem ser pensadas de forma contextualizada, ou seja, atentando para as condições sociais e culturais em que os alunos estão inseridos. Tudo isso feito com fins de promover uma reflexão sobre a identidade desses sujeitos leitores, suas posições e ideologias no mundo.

Pensamos que a escola deve priorizar, nesse sentido, o modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984). Nesse modelo, segundo o autor, as práticas de letramento têm dois polos de formação: o social e o cultural. Assim, os significados das práticas de leitura e escrita vão depender dos contextos históricos e das instituições em que tais práticas foram adquiridas ou formuladas.

Pensar o ensino de leitura por esse viés, pressupõe considerar a coletividade, oportunizando práticas pedagógicas que levam em consideração os contextos e as histórias dos sujeitos que compõem essa coletividade. Assim, desenvolver o letramento numa perspectiva ideológica é inserir alunos e alunas em vivências com a linguagem que façam sentido, promovendo não apenas o conhecimento de questões linguísticas e gramaticais que formam o texto, mas fazendo-os perceber que esse texto serve a propósitos determinados. Conhecer as estratégias para lê-lo ou produzi-lo é essencial no processo da constituição cidadã.

A partir das premissas postas, concluímos que ler envolve diversos fatores. Numa sociedade em que os gêneros textuais se proliferam a cada dia, impulsionados, por exemplo, pelos avanços da tecnologia, é exigido que o leitor acione diversas habilidades diferentes, no sentido de compreender os textos em sua profundidade e possibilidades. Por conseguinte, diante do exposto pela autora, reconhecemos que a leitura voltada para a promoção da cidadania está diretamente relacionada ao letramento, visto que os aprendentes estão a todo tempo envolvidos em práticas discursivas que são contínuas e diversas.

3 QUESTÕES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E O GÊNERO *CRÔNICA*

Sabemos que a comunicação humana ocorre por meio de gêneros textuais, orais ou escritos, produzidos nas mais diversas esferas enunciativas e resultados das relações estabelecidas pelos membros de uma sociedade. Hoje, muito é estudado sobre os gêneros textuais, mas estes não surgiram recentemente; ao contrário disso, são tão antigos quanto às primeiras civilizações orais, como nos esclarece Marcuschi (2010, p. 20), quando apresenta as diversas fases de desenvolvimento dos gêneros:

[...] numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a tv e, principalmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Conforme o autor, os gêneros textuais estão intrinsecamente relacionados à necessidade que os povos têm de se comunicar, e suas origens remetem a períodos antes mesmo do surgimento da escrita, porque antes disso, a comunicação acontecia pela oralidade e era organizada por meio dos gêneros orais. Após a invenção da escrita e com o avanço tecnológico, temos uma variedade enorme de gêneros orais e escritos, sendo bastante difícil catalogar todos.

Rojo (2015), ao explicar os primórdios dos pensamentos sobre gênero, nos informa que “o conceito de ‘gêneros’ iniciou-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles. Pensando sobre poética e retórica, esses filósofos começaram a distinguir e tipificar os gêneros” (ROJO, 2015, p. 35). Platão, assim, nomeou três gêneros como literários: o épico, o lírico e o dramático. Já Aristóteles nomeou “os gêneros retóricos em: deliberativo ou político, forense ou judicial e demonstrativo ou epidítico” (*Ibid.*, p. 38).

Historicamente falando, então, não podemos dizer que os estudos sobre os gêneros textuais são recentes, contudo, podemos observar que durante uma longa tradição, houve uma associação dos gêneros ao universo da literatura e arte retórica. Somente a partir do século XX, Bakhtin e o seu círculo aprofundaram as reflexões acerca dos gêneros, associando-os a toda diversidade de textos que pretendam

comunicar, sejam esses da modalidade oral ou escrita, sejam esses gêneros estilisticamente mais simples ou mais sofisticados.

E partindo do pressuposto que, para tudo o que comunicamos, mobilizamos um gênero por meio da linguagem, a perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros evidencia que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Conforme Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são bastante numerosos, sendo difícil definir todos, mas há especificidades que são estabelecidas por meio do *conteúdo temático* (as informações contidas no texto), *estilo* (a linguagem utilizada) e *construção composicional* (a forma como o texto está estruturado), que definem as finalidades de cada gênero. Assim, com suas especificidades, percebemos que os gêneros são a consequência de todas as necessidades comunicativas humanas, organizados e constituídos por força do contexto histórico e das pressões sociais que cercam o cotidiano do indivíduo, como explica Marcuschi (2008, p.155):

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O autor deixa explícito que o gênero textual é o que há de concreto nos eventos comunicativos do dia a dia, apresentando característica, funcionalidade e estilo relacionados ao contexto de forma bem variada. Ao acordarmos, cumprimentamos os familiares; quando saímos de casa, deixamos um bilhete para alguém; verificamos nossa caixa de e-mails; pagamos boletos; preparamos aulas para nossos alunos, entre inúmeras outras atividades. Todas as nossas interações ocorrem por meio da linguagem, com a utilização de textos orais ou escritos, organizados em diversos gêneros.

Independente dos termos que os diversos autores que tratam dos gêneros utilizam, todos têm como base teórica os pressupostos de Bakhtin. Para alguns, essa distinção é até irrelevante, como vimos em Marcuschi (2008, p. 154) em nota de rodapé:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Diante da colocação do autor, não pretendemos fazer uma análise comparativa entre as expressões gênero discursivo e gênero textual, apenas apresentamos as visões de estudiosos e, doravante, utilizaremos a expressão gênero textual, por entendermos ser a mais adequada aos objetivos de nosso trabalho.

Marcuschi (2010), ocupando-se em definir o gênero textual e distingui-lo do tipo textual, nos explica que, diferentemente do tipo textual, os gêneros são materializações das atividades comunicativas e não, apenas, os segmentos narrativos ou injuntivos, por exemplo, que compõem os textos.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Para o autor, o tipo textual é a forma como o texto foi construído, observando-se a utilização de elementos linguísticos que definem a estrutura que pode ser: narrativa, argumentativa, descritiva, expositiva ou injuntiva. Já o gênero textual é o texto que possui uma função social que é definida através do conteúdo que será abordado, de sua composição e do seu estilo.

Existem inúmeros gêneros textuais, o que torna praticamente impossível enumerarmos a todos. Em nosso dia a dia, utilizamos uma diversidade deles, tanto na oralidade quanto na escrita, como anteriormente foi colocado. Por isso, é fundamental que compreendamos a importância deles enquanto cidadãos atuantes na sociedade, uma vez que, seja na vida cotidiana e familiar, seja na vida acadêmica ou profissional, nos utilizamos de gêneros diversos para alcançarmos nossos objetivos comunicativos.

Começamos a elaborar os gêneros textuais a partir do momento em que conseguimos organizar a estrutura da língua, ou seja, ainda crianças, com o tempo, aprendemos diversos gêneros ao longo de nossa vida. Por isso, mesmo sem a

pretensão de abarcar todos os gêneros produzidos na sociedade, a escola tem um papel fundamental no aprendizado de uma série desses gêneros. Nesse esteio, principalmente o aprendizado da língua precisa vincular-se a esses propósitos, uma vez que é função da área de Língua Portuguesa o desenvolvimento das práticas de linguagem.

[...] mesmo conhecendo as dificuldades de chegar a classificações mais precisas e consistentes, vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competência em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente. (ANTUNES, 2009, p. 57).

Logo, diante da afirmação da autora, compreendemos a importância da inserção dos gêneros textuais na aula de português. Se o propósito do ensino de língua é promover o desenvolvimento das práticas de linguagem de maneira contextualizada e funcional, é somente tomando o texto como centro do ensino que serão obtidos esses propósitos. Nessa perspectiva, Antunes (2002, p. 71) afirma que o ensino de língua centrado nos gêneros favorece:

- a) A apreensão dos 'fatos linguísticos-comunicativos' e não o estudo de 'fatos gramaticais', difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um 'programa' previamente fixado e ordenado desde as propriedades iminentes do sistema linguístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inseqüentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer seqüência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do 'certo' e do 'errado', como indicativos da boa realização linguística.

O ensino dos gêneros abarca todos os aspectos que envolvem a língua, por meio deles, conforme exposto pela autora, é permitido conhecer como os fatos discursivos e textuais formam o texto. Assim, a gramática não é estudada de forma descontextualizada, mas funcionando no texto, as estratégias que devem ser aprendidas para a formulação de textos orais e escritos devem servir a objetivos determinados pelas situações comunicativas; as seleções lexicais e os arranjos

sintáticos devem ser estruturados para servir à construção e progressão textual e não postos aleatoriamente. Por fim, a autora pontua a questão da adequação, sendo colocada como componente imprescindível na construção textual. Mais do que textos certos ou errados, nós formulamos, segundo explica, textos adequados ou incoerentes para os diversos eventos discursivos aos quais participamos.

Ao chegarem nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos como sujeitos ativos, já tiveram contato com uma infinidade de gêneros, principalmente aqueles voltados ao desenvolvimento da escrita no âmbito escolar, como bem pontua Marcuschi (2008, p.207), todavia, as práticas de leitura devem ser intensificadas com gêneros diversos, do menos formal ao mais formal, adequados aos níveis e aos objetivos pensados para cada etapa da formação escolar.

3.1 O gênero textual *crônica*: princípios e classificações

O gênero textual crônica é um texto narrativo que atrai os leitores por ter, normalmente, uma extensão pequena, e também por trazer histórias curiosas sobre o cotidiano que prendem a atenção de quem as lê. Geralmente, proporciona uma reflexão a respeito de algum assunto, ou, simplesmente permite o prazer pelo próprio ato da leitura.

De acordo com Amaral (2008, p. 12):

A palavra “crônica”, em sua origem, está associada à palavra grega “khrónos”, que significa tempo. De khrónos veio chronikós, que quer dizer “relacionado ao tempo”. No latim existia a palavra “chronica”, para designar o gênero que fazia o registro dos acontecimentos históricos, verídicos, numa sequência cronológica, sem um aprofundamento ou interpretação dos fatos.

A autora esclarece que a crônica tem sua origem na antiguidade, e que se trata de um gênero que tinha como finalidade registrar acontecimentos importantes de pessoas que tinham um certo destaque na sociedade, como reis e imperadores. Outra característica relevante é que a crônica, em seus primórdios, se dispunha a catalogar os acontecimentos históricos, sem aprofundá-los, obedecendo a uma ordem cronológica.

Lopes (s.d, p. 3), comentando sobre a natureza do gênero crônica, discute sobre o fato dela ter aspectos literários e jornalísticos, limitando-se, dessa forma, aos contornos permitidos pelas páginas dos jornais.

Crônica é um gênero que, embora literário, pertence também ao jornalismo. Poderemos falar de um gênero misto, literário-jornalístico? Sendo o resultado da soma entre literatura e jornalismo, e sendo veiculada nas páginas dos jornais, dirige-se a determinado público-alvo e está, como qualquer texto jornalístico, sujeita a limitações: da ideologia e linha editorial do periódico às estratégias empresariais/comerciais, das limitações narrativas decorrentes dos constrangimentos de produção aos limites do espaço físico (economia de espaço). A sua história enquanto gênero confunde-se, naturalmente, com a própria história do jornalismo.

Para a autora, assim, a crônica é um texto que mistura aspectos literários e jornalísticos. Por ser veiculada nos jornais, como destacado, acabou por incorporar os ditames do jornalismo, tanto no que se refere à forma, como no que se refere aos princípios ideológicos e mercadológicos desse espaço. Ainda discutindo sobre esses aspectos, a autora acrescenta que a frequência das publicações tornou a crônica um gênero consolidado no âmbito jornalístico, mas também no literário.

Em relação ao surgimento da crônica no Brasil, Sá (1985) afirma que a carta de Pero Vaz de Caminha a el-rei de Portugal foi a primeira a ser documentada, inspirada nas paisagens brasileiras. No texto, “ele recria com engenho e arte tudo o que ele registra no contato direto com os índios e seus costumes, naquele instante de confronto entre a cultura europeia e a cultura primitiva” (SÁ, 1985, p. 5).

A carta de Pero Vaz de Caminha, de cunho histórico e documental, registra as descobertas e impressões das terras encontradas pelos europeus, mas também apresenta indícios composicionais da crônica, como a apresentação de uma série de acontecimentos obedecendo a uma sequência descritiva e cronológica. Assim, é apontada por alguns estudiosos, como a primeira crônica, uma crônica de viagem.

Sobre a consolidação da crônica na contemporaneidade, Amaral (2008, p. 12) afirma que se deu com a propagação da imprensa pelos arredores do mundo:

[...] por volta do século XIX, com a implantação da imprensa em praticamente todas as partes do planeta. A partir dessa época, os cronistas, além de fazerem o relato em ordem cronológica dos grandes acontecimentos históricos, também passaram a registrar a vida social, a política, os costumes e o cotidiano do seu tempo, publicando seus escritos em revistas, jornais e folhetins.

De acordo com a autora, no século XIX houve a ampliação do trabalho do cronista. Além de escrever sobre acontecimentos históricos relevantes, passaram a registrar o cotidiano de pessoas comuns e a imprensa proporcionou a divulgação dos

textos. Certamente, essa divulgação possibilitou que a crônica chegasse a um número maior de leitores, conquistando-os.

Considerada por Candido (1984, p. 13) “um gênero menor”, porém, não menos importante que os demais, o autor ressalta sua natureza simples e despretensiosa, mas capaz de criar significados diversos para acontecimentos ordinários:

Na sua despretensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição (CANDIDO, 1984, p. 13-14).

Compreendemos que a crônica, diferente de outros gêneros que circulam em jornais, como a reportagem ou a notícia, apresenta leveza e ao mesmo tempo profundidade no que trata, de modo que o leitor sente-se atraído. Por discutir fatos do dia a dia das pessoas, aproxima-se do público, justamente por retratar o que é corriqueiro e, por isso mesmo, simples e bonito.

Aos poucos e ao longo do tempo, a crônica foi se afastando do teor puramente jornalístico e aproximando-se mais do literário. Grandes escritores como José de Alencar, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Olavo Bilac, Lima Barreto, entre outros, escreveram diversas crônicas que conquistaram os leitores e auxiliaram a divulgar o gênero, fazendo-o conhecido e popular.

Castelo (2007, n.p.), em seu artigo publicado no suplemento literário *Rascunho*, considera a crônica “um gênero brasileiro”, devido encontrar grandes cronistas já no século XX, que se empenharam em produzir regularmente e propagar o gênero no meio literário.

Quanto ao estilo dos cronistas e as marcas pessoais deixadas no texto, Lopes (s.d, p. 8) nos diz que:

O cronista assume livremente a sua subjectividade, desenvolve livremente a sua opinião pessoal. As liberdades de forma e de conteúdo estão patentes na crônica; aqui é permitida a narrativa rica em adjetivos e figuras de estilo, em jogos e ambiguidades.

Ainda conforme a autora, a crônica geralmente possui uma certa parcialidade demonstrada por meio da opinião de quem escreve, mas também possui riqueza estilística. Com linguagem simples, narrando situações cotidianas ou reflexões

políticas, sociais ou filosóficas, os autores buscam se aproximar de seus leitores, escrevendo em 1ª pessoa ou 3ª pessoa.

Quanto à tipologia, segundo Ferreira (2015), a crônica é considerada um gênero híbrido, apresentando-se como jornalística ou literária, como explicado anteriormente, mas também podemos observar categorias sugestivas como:

- a) narrativa - onde podemos identificar elementos como enredo, personagens, tempo e espaço. Para se encaixar nessa categoria, é necessário o surgimento de um conflito. Pode ser confundida com o conto.
- b) descritiva - o cronista busca descrever seres animados ou inanimados, de modo a impressionar o leitor.
- c) dissertativa - o cronista apresenta sua opinião em relação a algum assunto, com o objetivo de convencer o seu leitor.
- d) reflexiva - por meio de hipóteses, inferências ou ideias, o cronista busca conduzir o leitor a reflexões sobre diversos assuntos, geralmente de modo descontraído.
- e) jornalística - baseada em acontecimentos reais do cotidiano, o cronista acrescenta elementos que o texto jornalístico não tem, como por exemplo a fantasia.
- f) lírica - por meio de uma linguagem poética, busca relatar episódios mais sentimentais, cativando o leitor.
- g) histórica - relata acontecimentos históricos de modo pessoal.
- h) humorística - apresenta acontecimentos e fatos de modo cômico ou irônico, com intenção de divertir o leitor.

Ainda sobre a tipologia, a diversidade dessas categorias aproxima o leitor do que ele realmente busca, seja um texto curto sobre um fato do cotidiano, seja aquele mais informativo com visão pessoal, seja a crônica com linguagem poética, ou ainda, aquela que nos faz rir e relaxar.

3.2 A presença do gênero *crônica* no livro didático *Tecendo linguagens* - 9º ano

Por tudo que foi exposto na seção anterior, a crônica é um texto bastante oportuno para se trabalhar em sala de aula, não apenas por ser curto e por ter uma linguagem, quase sempre, simples e familiar, mas também por ser facilmente compilada em livros, revistas, sites da internet, jornais e outros meios de circulação. É um gênero que tece os cotidianos, apresentando aspectos corriqueiros da vida de personagens observados ou criados pelo cronista, mas o faz de forma, muitas vezes,

poética, bem-humorada, melancólica ou reflexiva, enfim, de maneiras que nos fazem conhecer não apenas histórias e acontecimentos, mas, também, um pouco da subjetividade de quem escreve.

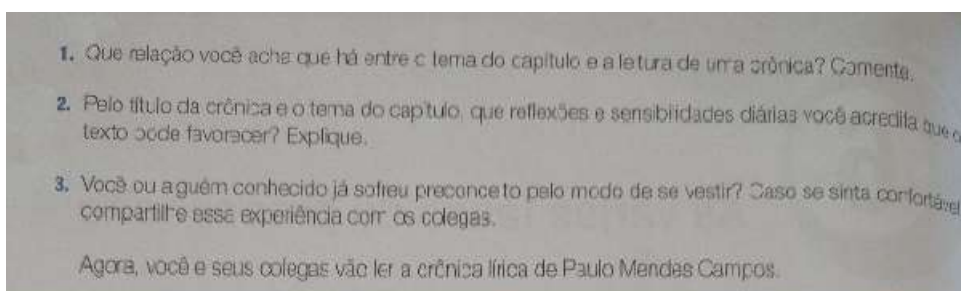
Diante dessa diversidade, a BNCC (2018) contempla o estudo do gênero textual crônica tanto no ensino fundamental quanto no médio, e o relaciona aos campos de atuação jornalístico-midiático, que visa ampliar e melhorar a participação em práticas voltadas à informação e desenvolvimento de opinião, e também ao campo artístico-literário, que busca oferecer aos alunos o contato com a leitura de modo mais amplo, para que desenvolvam a compreensão, fruição e criticidade.

Nos PCN, o gênero crônica aparece tanto na seção que se destina a apresentar os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos, quanto na seção que elenca os gêneros sugeridos para a prática de produção de textos escritos. Nessas seções, a crônica aparece como gênero literário (BRASIL, 1998).

No livro didático da coleção *Tecendo Linguagens*, adotado pela escola-campo participante da pesquisa e destinado ao 9º ano, das autoras OLIVEIRA & ARAÚJO (2018), observamos a presença do gênero crônica em apenas um dos capítulos. Nessa seção, temos o trabalho com a crônica *O carioca e a roupa* (Anexo E), de Paulo Mendes Campos, que conta uma experiência cotidiana e inusitada vivenciada pelo autor. Um dia, ele resolve ir ao centro da cidade vestido de blusa e carregando uma pasta. Isso é suficiente para ele ser confundido com um ‘mensageiro’ e passar a ser tratado com certo desprezo e irrelevância.

Antes, porém, de apresentar o texto e adentrar nos assuntos intrínsecos a ele, algumas questões são introduzidas, de forma a preparar o ambiente para a discussão sobre a temática e fazer o aluno relacionar a crônica apresentada ao tema que envolve todo o capítulo do livro.

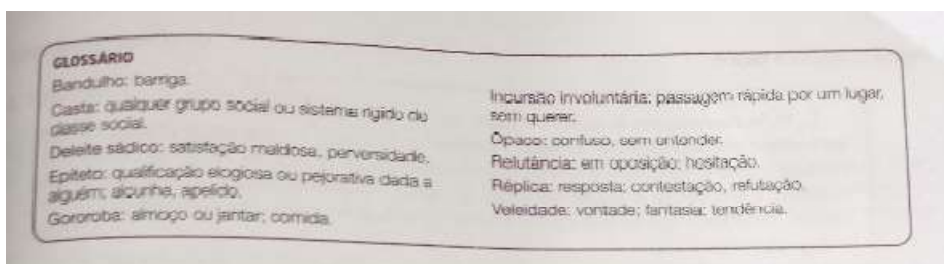
Figura 1 - Questões introdutórias antes da crônica *O carioca e a roupa*



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 156).

Em seguida, temos uma lista de termos encontrados no texto que podem não ser de conhecimento dos alunos. Esse glossário apresenta palavras que, previamente, estão destacadas no texto apresentado anteriormente, ou seja, já há uma indicação de que tais termos teriam seu significado revelado posteriormente.

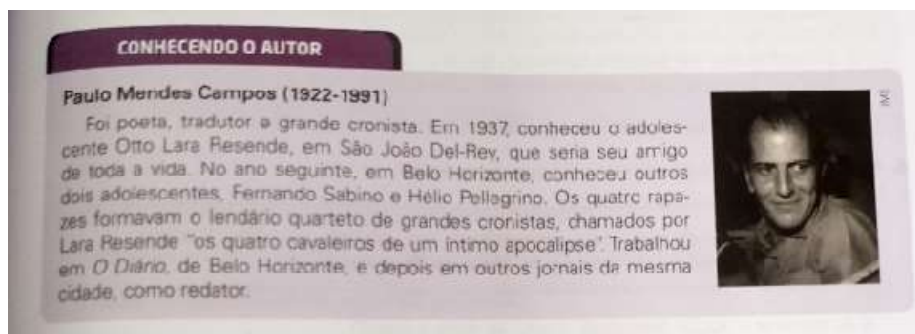
Figura 2 - Glossário após a crônica *O carioca e a roupa*



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 157).

Logo abaixo do glossário, vem um pequeno quadro com uma rápida apresentação do cronista Paulo Mendes Campos. O texto destaca a amizade de Campos com outros grandes autores: Fernando Sabino, Hélio Pellegrino e Otto Lara Resende.

Figura 3 - Conhecendo o autor Paulo Mendes Campos



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 157).

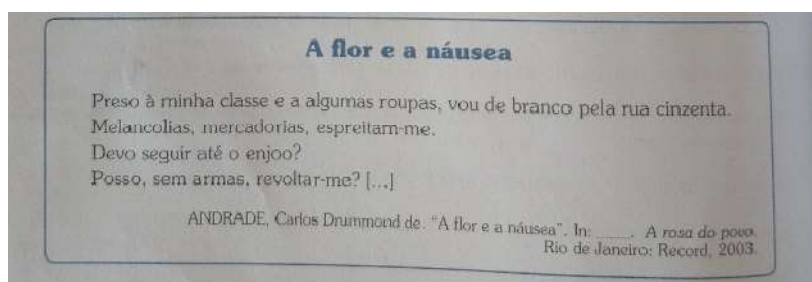
Após o quadro *Conhecendo o autor*, vem uma lista de exercícios que se predispõe a aprofundar algumas questões interpretativas e linguísticas sobre o texto. No quadro *Por dentro do texto*, são apresentadas questões que visam fazer o aluno refletir sobre os sentidos do texto. Após perguntar sobre o público-alvo a quem possivelmente se dirige a crônica, algumas perguntas são formuladas com o intuito de fazer os alunos conhecerem a profissão de *mensageiro*, algo já caído em desuso nos dias atuais. Em dado momento do questionário, sugere-se que o aluno pesquise a palavra *mensageiro* na internet.

Após isso, novas perguntas são formuladas com o intuito de fazer os alunos problematizarem o tema principal, preconceito: 1. *Segundo o texto, o motorista do táxi “torceu a cara” ao narrador da história. Em sua opinião, ele teria razão para isso?* 2. *Você acha que hoje as pessoas sofrem as mesmas discriminações por vestir roupas ou uniformes de profissões desprestigiadas socialmente? Justifique sua resposta.*

Essa questão e as outras formuladas na sequência tiveram o intuito de propor um debate sobre o tema preconceito, observando tanto o que seriam as ações preconceituosas explícitas, quanto abordando o que seriam ações veladas de preconceito, algo que pode até soar como comportamento normal pelo autor da ação, mas que pode ferir os sentimentos daquele para o qual a ação ou as palavras são dirigidas.

As últimas questões dessa parte do exercício são formuladas com a intenção de fazer os alunos refletirem sobre as relações de intertextualidade presentes na crônica. Depois de apresentar o poema *A flor e a náusea*, de Carlos Drummond de Andrade, pergunta-se quais partes da crônica fazem referência ao texto drummoniano e pede-se para que os alunos observem as relações de sentido estabelecidas entre os versos e a crônica de Campos.

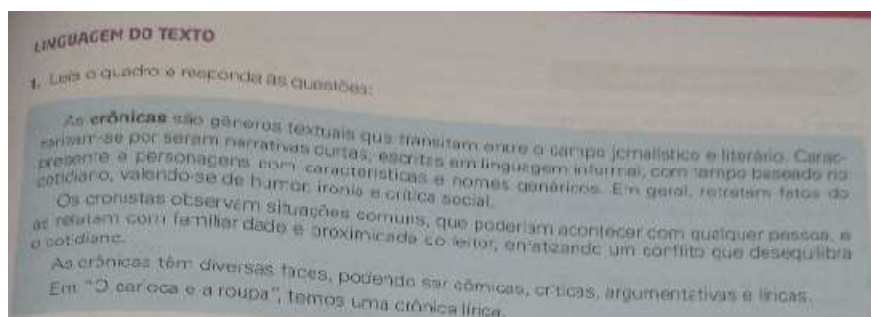
Figura 4 - Poema *A flor e a náusea*



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 157).

Na sequência, temos outro compilado de questões que compõem, agora, o tópico *Linguagem do texto*. Essa seção, composta por 3 blocos de perguntas, começa com a apresentação do gênero crônica. No primeiro bloco, são feitos questionamentos relacionados aos elementos narrativos do texto *O carioca e a roupa*: conflito gerador da trama, personagens principais e secundários, espaço e tempo da narrativa, foco narrativo e caracterização da crônica lírica.

Figura 5 - Tópico *Linguagem do texto*

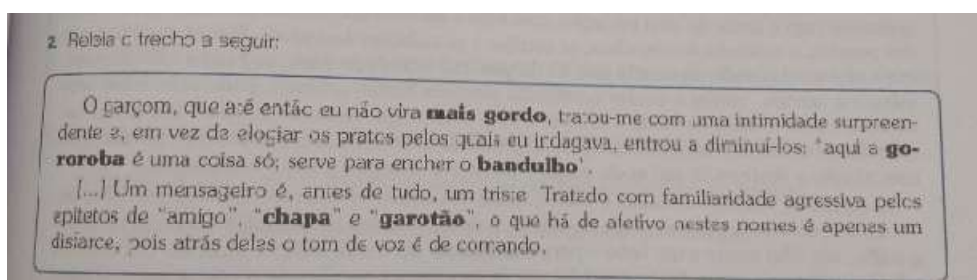


Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 159).

Chamou-nos a atenção, na caracterização da crônica trazida pelo livro, a afirmação categórica que as crônicas são textos escritos em linguagem informal. Sabemos que esse traço está presente em inúmeras crônicas, principalmente as que se estruturam em forma de diálogo, mas esta não é uma característica definitiva. É importante lembrarmos que é comum que as crônicas mesclam linguagem formal e informal. Assim, esse é um exemplo de que o professor precisa ir além do debate proposto pelo LD, complementando, algumas vezes, as informações trazidas no material.

Ainda sobre o tema da linguagem informal, para exemplificar os níveis de informalidade trazidos no texto, o segundo e o terceiro blocos de questões tratam, justamente, das passagens em que expressões populares e gírias são marcadas no texto. A partir de um fragmento da crônica, convida-se o aluno a refletir sobre os porquês tais registros são utilizados pelo autor e se os termos destacados ainda se encontram no uso coloquial até os dias de hoje. Da mesma forma, pede-se que o aluno destaque os discursos diretos e apresente as pistas linguísticas que marcam a introdução das vozes dos personagens.

Figura 6 - Fragmento da crônica *O carioca e a roupa*



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 159).

Acreditamos que esse é um bom exemplo de mescla de linguagem formal e informal presente em crônicas. Embora, ao marcar a frase do garçom, o autor tenha trazido um exemplar de linguagem coloquial: “*aqui a gororoba é uma coisa só, serve para encher o bandulho*”; no restante do texto, o que temos, é o registro culto e formal presentes, comumente, na escrita de cronistas e escritores em geral, o que facilmente observamos em registros, como: “*eu não vira*”, “*tratou-me*”, “*os pratos pelos quais...*”, “*epítetos de amigo*”, arranjos sintáticos e lexicais não muito presentes na linguagem popular e descuidada.

Consideramos, no geral, que o gênero é bem explorado no LD destinado ao 9º ano, embora, acreditemos que o livro poderia ter apresentado outros exemplares de crônicas, uma vez que se deteve, apenas ao tipo lírico. Destacamos que o professor pode utilizar este gênero em outros momentos, para além de propósitos avaliativos. Em outras ocasiões, a leitura de crônicas pode incentivar o gosto pela leitura. O professor pode propor levar a turma para outros espaços da escola, como a biblioteca, ou o pátio, por exemplo, utilizando materiais disponíveis ou levados por ele, como os paradidáticos da coleção *Para gostar de ler*, da editora Ática, entre outras possibilidades. Da mesma forma, pode compilar uma série de crônicas disponibilizadas na internet, de modo que possam ter contatos mais frequentes com textos que possibilitam agregar vários aprendizados.

3.3 Propostas didáticas com o gênero textual *crônica*

Em relação às possibilidades didáticas oferecidas por este gênero textual, podemos apontar a OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa), um concurso de produção textual promovido pelo programa *Escrevendo o Futuro*, iniciativa do Itaú Social, que ocorre a cada dois anos. A OLP oferece aos docentes materiais didáticos, revistas e cursos de formação on-line por meio de plataforma digital¹. O caderno da OLP, voltado para o gênero textual crônica, é composto por onze oficinas, organizadas com base na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com atividades sistematizadas que promovem o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

¹ Plataforma Escrevendo o Futuro: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Vale ressaltar que, para as demais séries, são oferecidos os estudos de outros gêneros, sendo o poema para o 5º ano do Ensino Fundamental, memórias literárias para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, documentário para os 1º e 2º anos do Ensino Médio e artigo de opinião para o 3º ano do Ensino Médio.

Além das modalidades de formação presencial e a distância de professores que atuam no ensino básico, o programa, em parceria com o MEC, premia as melhores produções textuais do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Na 7ª e última edição da OLP, ocorrida em 2021, os professores e professoras envolvidos receberam notebooks, as turmas de estudantes contemplados receberam tablets e as escolas vencedoras, acervos de livros para a biblioteca.

Figura 7 - Imagens do site *Escrevendo o futuro*



Fonte: escrevendoofuturo.org.br

Além das atividades orientadas pela OLP para se trabalhar o gênero crônica, nos anos finais do Ensino Fundamental, diversas outras iniciativas podem ser compiladas nas plataformas digitais para auxiliar professores e professoras a pensar num plano de aula ou num procedimento didático que tenha como foco o trabalho com crônicas. A título de exemplificação, consultamos o conhecido site da educação *Nova escola*², com fins de observar quantos planos de aula dedicam-se ao tema. O resultado revelou um maior número de planos de aula (9 planos) dirigidos ao 5º ano

² Disponível em: novaescola.org.br

do Ensino Fundamental. Para o 8º ano do Ensino Fundamental, há dois planos de aula que visam a leitura de crônicas para a montagem de uma peça teatral.

Além de *sites* e *blogs* de educação, em que professores compartilham seus planos e oficinas para conhecimento de outros professores, não podemos deixar de compilar trabalhos resultados de pesquisas científicas. Assim, consultamos o banco de dados, BDTD (Banco de Dados de Teses e Dissertações) e buscamos, com as palavras-chave: ensino, língua portuguesa, leitura, crônica; as dissertações e teses publicadas nos últimos anos (2017-2022). Dos 31 trabalhos publicados, observamos aqueles destinados aos últimos anos do ensino fundamental, com foco na leitura.

Assim, podemos citar o trabalho de Barbosa (2019) que, em sua pesquisa, busca ressignificar as atividades da OLP, sem retirar nenhuma das atividades sugeridas nas onze oficinas propostas, mas favorecendo o letramento literário, por meio de uma adaptação inspirada no modelo da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e do modelo da Sequência Básica, de Cosson (2016).

Lima (2021), por sua vez, fundamentado em Rojo (2009), Koch (2009), Oliveira (2010), dentre outros autores, sugere três oficinas direcionadas para uma turma de 9º ano de Ensino Fundamental, com duração de até três meses. A primeira oficina, com duração de 16h/a, seleciona e promove a leitura de cinco crônicas para apresentar o gênero e suas particularidades, explorando e debatendo aspectos, as três últimas aulas reservadas para a produção de uma crônica; na segunda oficina, com duração aproximada de 9h/a, oportuniza a leitura de três crônicas com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o gênero, sendo as três últimas aulas, direcionadas para a produção de uma crônica literária; por fim, na terceira oficina, os alunos deverão apresentar as produções desenvolvidas ao longo das oficinas.

Alves (2017), para finalizar nossa exemplificação, em sua pesquisa etnográfica, utilizou rodas de conversa e aplicação de questionário como instrumentos de geração de dados, e na intervenção, utilizou uma sequência didática, baseada no modelo de Dolz e Schneuwly (2004), em que buscou explorar o gênero crônica com foco na leitura e na escrita, numa perspectiva sociointeracionista.

Não era nosso intuito nos alongar nas descrições desses procedimentos, mas mostrar como é possível, com auxílio dos *sites* e das plataformas digitais, atualmente, buscarmos, como professores, sugestões e inspirações para as nossas aulas de Língua Portuguesa. Os trabalhos apresentados nessa seção são apenas sugestões, dentre tantas possibilidades existentes para se trabalhar o gênero textual crônica.

Neste trabalho, com o intuito de nos juntar a esse esforço, apresentamos nossa proposta como mais uma possibilidade para se trabalhar a leitura de modo envolvente, e numa perspectiva de formação crítica.

4 METODOLOGIA

Aqui, detalharemos a forma adotada para a condução da nossa pesquisa, para que alcançássemos os objetivos traçados para a nossa análise.

4.1 Abordagem e natureza da pesquisa

Quanto à abordagem metodológica, nossa pesquisa é quanti-qualitativa e de natureza aplicada, por se tratar de uma observação sistemática em um ambiente escolar, em que o objetivo foi analisar um fenômeno que ocorria nesse ambiente, a fim de resolver um problema. Segundo Esteban (2010, p. 127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Já, discutindo sobre a pesquisa quantitativa, nos fala Minayo (2008), que os objetivos buscados pelos métodos quantitativos estão relacionados à amostragem de dados, que indiquem resultados ou tendências observáveis, ou que produzam “modelos teóricos abstratos com elevada aplicabilidade prática” (MINAYO, 2008, p. 26).

Compreendemos nosso trabalho como de abordagem quanti-qualitativa, por se tratar de um estudo que nos levou a uma transformação da prática vivenciada, por entendermos que abordamos temas que, embora não sejam totalmente quantificáveis nem compreendidos somente em dados estatísticos, utilizou de método de comparação numérica para entendermos mudanças significativas ou não de um procedimento didático aplicado.

Além da abordagem quanti-qualitativa, nosso trabalho também é de natureza aplicada. Conforme Paiva (2019, p.11), “a pesquisa aplicada também tem por objetivo gerar conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”, uma vez que objetivamos conhecer a fundo uma realidade, nossa própria sala de aula, que apresentou um problema específico: a defasagem no desempenho da proficiência leitora dos alunos, para que pudéssemos

desenvolver estratégias para a solução deste problema, ou pelo menos, sua diminuição.

4.2 Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos de nossa pesquisa incluem dois grupos de métodos utilizados: no primeiro grupo, encontram-se aqueles em que as informações são buscadas em registros escritos. A pesquisa bibliográfica é um exemplo desse tipo de procedimento; no segundo grupo, os dados são disponibilizados por uma pessoa ou por um grupo de pessoas. Nesse grupo, encontra-se a pesquisa-ação.

4.2.1 Pesquisa bibliográfica

É importante ressaltar que a leitura sobre as categorias que apareceram no decorrer do trabalho é considerada um processo metodológico essencial, visto que, por meio dele, se alcançou um grau de conhecimento para o desenvolvimento deste. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004, p. 179):

É importante esclarecer também que toda pesquisa supõe dois tipos de revisão de literatura: a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e b) aquela que vai, efetivamente, integrar nosso estudo.

Com relação à pesquisa bibliográfica, especificamente aquela que integrou efetivamente nosso trabalho, tivemos as seguintes contribuições: para discutir sobre as diversas concepções de leitura e a importância do seu ensino, lemos: Leffa (1999), Kleiman (2016), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Jouve (2002), Solé (1998) e Antunes (2009). Para discutir sobre o ensino de leitura nos documentos oficiais, recorremos tanto aos documentos orientadores do ensino, a exemplo dos PCN (1998) e da BNCC (2018), quanto a autores, como Geraldi (1984). Pensando o ensino de português numa perspectiva sociointeracionista, tendo como foco o trabalho com o texto, consultamos: Koch e Elias (2008), Oliveira (2010) e Travaglia (1996). Refletimos sobre os sentidos do letramento e seu relacionamento com as atividades de leitura, fundamentando-nos em Soares (2009) e Rojo (2004). Por fim, pensamos sobre os gêneros textuais, recorrendo a Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010), Rojo (2015) e

Antunes (2002, 2009); e especificamente sobre o gênero crônica, examinamos os textos de Amaral (2008), Houais (2001) e Sá (1985).

4.2.2 Pesquisa-ação

Como intencionamos propor uma intervenção, nosso trabalho tem características de pesquisa-ação. Thiollent (1986, p. 9) assim a define:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa maneira, compreendemos que este tipo de pesquisa envolve colaboração dos sujeitos que participam na execução de ações que visam empregar mudanças e resolver problemas detectados no ambiente. Para tanto, é necessário que o pesquisador planeje com rigorosidade todas as ações e realize uma reflexão constante sobre todos os fenômenos que ali ocorrem.

Para Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação refere-se a “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Com essa compreensão, pesquisamos nossa própria prática de maneira sistemática, para que pudéssemos entendê-la e conseqüentemente, melhorá-la por meio da reflexão do processo e dos resultados obtidos com a conclusão da experiência.

4.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Nova Cruz, estado do Rio Grande do Norte, situada na mesorregião agreste, cujo território é de 277,658 km², distante aproximadamente 93 km da capital do estado, Natal. De acordo com o censo do IBGE, de 2010, a cidade possui uma população estimada (2021) em 37.554 pessoas³.

³ Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/nova-cruz/panorama>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

A cidade conta com 31 (trinta e uma) escolas, 25 (vinte e cinco) delas oferecem desde a Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental e 6 (seis) oferecem o Ensino Médio.

Segundo o último censo escolar (2021), a cidade possui o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 3,9, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e 3,9, nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas.

Desenvolvemos a pesquisa em uma escola da rede pública estadual, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Essa instituição foi criada sob o decreto Nº 263, em 08 de janeiro de 1912. No início, oferecia apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries, como eram nomeadas as turmas.

A escola possuía 942 (novecentos e quarenta e dois) alunos matriculados em 2022, que foram distribuídos em 28 (vinte e oito) turmas nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, Ensino Médio e EJA (Fundamental e Médio).

A estrutura física contempla 10 salas de aula, apenas uma possui climatização, uma sala com recursos para atendimentos especiais, biblioteca, secretaria, salas de direção, coordenação e de professores, refeitório, cozinha, três banheiros, sendo um masculino e um feminino (destinado aos alunos) e o terceiro destinado a todos os professores e funcionários. Também possui uma quadra de esportes, porém, sem condições de ser utilizada pelos alunos, devido aos desgastes em sua estrutura, e uma sala de informática que também não é utilizada pelos professores e alunos, devido às máquinas estarem sem condições de serem operacionalizadas.

Quanto ao seu quadro de funcionários, a escola conta com uma equipe composta por: 1 diretora, 1 vice-diretor, 1 coordenadora pedagógica e 1 inspetor escolar, 3 suportes pedagógicos, 44 professores, 9 professores readaptados, 9 assistentes administrativos, 8 merendeiras, 6 auxiliares de serviços gerais, 2 vigias e 2 porteiros.

Entre as atividades que se destacam durante o ano letivo, estão: a Mostra de Profissões, que ocorre no mês de maio, e o Projeto Consciência Negra, que ocorre durante todo o mês de novembro e mobiliza toda a escola, além de ter a participação de outras escolas da cidade.

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o IDEB registrado em 2015 para os anos finais do Ensino Fundamental da referida escola foi 3,7.

A escolha da escola e turma se deu pelo fato de que lá atuo, cumprindo a exigência do Mestrado Profissional em Letras, que tem como objetivo refletir e aperfeiçoar nossa prática docente.

4.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, da referida escola citada acima, por se tratarem de sujeitos com os quais tenho acesso.

Em 2022, a turma possuía 32 (trinta e dois) alunos matriculados, sendo 17 (dezessete) meninas e 15 (quinze) meninos, com faixa etária entre 13 e 16 anos, oriundos de bairros periféricos da cidade e também da zona rural. Os alunos são pertencentes de famílias economicamente de baixa renda.

Ressaltamos que os alunos assinaram o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e seus pais/responsáveis assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). Esses termos continham as informações referentes à pesquisa, bem como a autorização necessária para a participação dos menores de idade (Anexos C-D).

4.5 Plano de ação

O plano de ação constou de duas atividades diagnósticas, sendo uma inicial (Anexo F) para detectar os possíveis problemas referentes à leitura e a segunda (Apêndice F), após a aplicação das atividades de intervenção, para observar uma possível evolução no desenvolvimento da compreensão leitora. Além dessas atividades diagnósticas, tivemos atividades de intervenção por meio de oficinas pedagógicas para auxiliar o processo da obtenção da proficiência leitora.

4.5.1 Atividade diagnóstica

Para diagnosticar os possíveis problemas em relação à compreensão leitora, organizamos uma atividade diagnóstica composta de 12 questões de múltipla escolha que contemplaram os seguintes descritores da Matriz de Referência do SAEB: Tópico I (*Procedimentos de leitura*): D1- *Localizar informações explícitas em um texto*, D3-

inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D4- inferir uma informação implícita em um texto e D14- distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato; Tópico II (A coerência e a coesão no processamento do texto): D10- identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e D11- estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

A atividade foi aplicada no formato impresso e antes de sua aplicação, os alunos foram orientados sobre a sua finalidade. Orientamos que o exercício não oferecia riscos e que teriam o tempo necessário para a sua resolução.

A partir da análise da atividade diagnóstica, desenvolvemos e aplicamos uma intervenção, a fim de sanar os possíveis problemas detectados. Após a aplicação das atividades de intervenção, aplicamos a atividade diagnóstica final, no mesmo formato que a atividade diagnóstica inicial para observar os possíveis avanços.

4.5.2 As rodas de conversa

A roda de conversa foi utilizada com os alunos, por entendermos que se trata de um instrumento de geração de dados que possibilita reflexões, tanto para a professora pesquisadora quanto para os participantes. Segundo Moura e Lima (2014), a roda de conversa permite que os participantes expressem suas opiniões, interesses e compartilhem experiências, possibilitando reflexões e o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, concordamos com as autoras nos aspectos pontuados e enfatizamos a importância desse instrumento para nossa pesquisa.

Intencionávamos propor uma série de leituras de crônicas de modo sistematizado, com o objetivo de proporcionar habilidades leitoras, para tanto, organizamos a proposta por meio das oficinas pedagógicas que tornaram o processo mais dinâmico. Conforme explicitam Ribeiro e Ferreira (2001, p.10):

A Oficina Pedagógica cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades.

Com esse entendimento, realizamos as oficinas pedagógicas de modo que os alunos obtivessem clareza quanto aos objetivos que deveriam ser alcançados e,

acima de tudo, que os alunos se apropriassem do conhecimento e conseguissem desenvolver as habilidades pretendidas.

É importante salientar que as oficinas pedagógicas propiciaram momentos de reflexão, com trocas de experiências e que foram trabalhos coletivos com a finalidade de produzir saberes.

Nessa perspectiva, Ribeiro e Ferreira (2001, p.13) afirmam:

[...] a Oficina Pedagógica constitui-se numa estratégia para o sucesso escolar, na medida que permite organizar situações de motivação, de sistematização e de avaliação da aprendizagem, adaptada às necessidades e dificuldades específicas dos alunos, segundo processos diversificados que lhes possibilitem tornar-se conscientes de suas possibilidades e emergir o desejo de aprender e transformar as capacidades em competências.

A partir desses apontamentos, e tencionando a progressão das competências leitoras dos nossos alunos, pensamos em estruturar as oficinas de modo que contemplassem as três situações apontadas pelas autoras: motivação - sistematização - avaliação.

Desse modo, construímos as oficinas inspiradas nas ideias de Antunes (2003), Koch e Elias (2018) e Kleiman (2016a), que levam em consideração *o conhecimento prévio, o conhecimento linguístico e o conhecimento interacional* do aluno, descritos no capítulo 2 deste trabalho, para promover o desenvolvimento da compreensão leitora, pois entendemos que é fundamental o reconhecimento das informações que os alunos já possuem para a construção dos sentidos, além de motivá-los a conhecerem os elementos que constituem a língua, bem como incentivá-los no processo de interação que possibilita o diálogo entre autor-texto-leitor.

Também baseadas no modelo estratégico de Solé (1998), que organiza as atividades em três momentos: antes, durante e depois da leitura, que foram descritas no capítulo 2, adaptamos nossa proposta.

Com esse embasamento teórico construído, assumimos o papel de mediadoras no processo de ensino-aprendizagem. Visando a colaboração no desenvolvimento cognitivo, pensamos em trabalhar a leitura de uma maneira motivadora, incentivando o gosto e a compreensão. Realizamos uma seleção de textos do gênero crônica que fossem atrativos ao público-alvo, preferencialmente de autores contemporâneos, que usassem linguagem simples e acessível e que abordassem temas atuais, a fim de alcançarmos as intenções pretendidas com a proposta.

4.5.3 Apresentação do procedimento didático

Como já informamos, realizamos uma atividade diagnóstica inicial, uma intervenção que contemplou quatro oficinas com leituras de crônicas de autores diversos e uma atividade diagnóstica ao final, conforme mostramos a seguir:

Atividade diagnóstica inicial

Tempo utilizado: 2h/a

Procedimentos metodológicos:

1º momento: entrega de atividade com 12 (doze) questões de múltipla escolha (as seis questões iniciais baseadas na crônica *Visita*, de Ferreira Gullar; as seis questões finais baseadas na crônica *Tatuagem*, de Moacyr Scliar)

Primeira oficina - Conhecendo o gênero textual *crônica*

Objetivos:

- ✓ Conhecer o gênero textual crônica: conceito e características;
- ✓ Relacionar a crônica com a notícia de jornal por meio de imagens;
- ✓ Apresentar o cronista Rubem Braga e realizar a leitura de uma crônica.

Tempo utilizado: 4h/a

Procedimentos metodológicos:

1º momento: sondagem sobre o conhecimento prévio acerca do gênero crônica, apresentação do conceito de crônica e suas características.

2º momento: apresentação de imagens ampliadas (a primeira, de crianças brincando na chuva, a segunda, de um aglomerado de pessoas na famosa 25 de março - avenida localizada em São Paulo; e a terceira, de pessoas olhando para seus celulares).

3º momento: apresentação de breve biografia do autor Rubem Braga, leitura silenciosa e depois colaborativa da crônica *Meu ideal seria escrever*, e questionamentos sobre o texto.

Recursos utilizados: aparelho de *datashow*, material didático selecionado, organizado em slides e os textos (biografia do autor e crônica) xerocopiados.

Método avaliativo: por meio da participação nas conversas e resolução das atividades propostas por meio da oralidade.

Segunda oficina - aprofundando o gênero textual crônica

Objetivos:

- ✓ Oportunizar a leitura de crônicas para estimular o gosto pela leitura;
- ✓ Apresentar o escritor Ivan Ângelo e realizar leitura da crônica: *Lanterna Mágica* de sua autoria para observar o conteúdo, o estilo e a composição textual;
- ✓ Apresentar o escritor Luís Fernando Veríssimo e realizar leitura da crônica: *Futebol de rua*, de sua autoria para estimular o gosto pela leitura.

Tempo utilizado: 4h/a

Procedimentos metodológicos:

1º momento: distribuição de diversos livros de crônicas, espaço para comentários a respeito dos títulos que mais chamaram a atenção.

2º momento: revisão sobre os temas tratados na oficina anterior, a partir da exibição de um vídeo sobre o gênero crônica e suas principais características.

3º momento: apresentação de breve biografia do escritor e cronista Ivan Ângelo; leitura, interpretação e discussões sobre o texto *Lanterna Mágica*, de sua autoria.

4º momento: apresentação de breve biografia do escritor Luís Fernando Veríssimo; leitura, interpretação e discussões sobre o texto *Futebol de rua*, de sua autoria.

Recursos utilizados: aparelho de *datashow*, livros de crônicas, vídeo⁴ arquivado em *pendrive*, textos (biografias dos autores e as crônicas) xerocopiados.

Método avaliativo: por meio da participação nas conversas e resolução das atividades propostas por meio da oralidade.

Terceira oficina - reconhecendo alguns elementos da narrativa

Objetivos:

- ✓ Relembrar os elementos da narrativa e a estrutura do enredo;
- ✓ Conhecer o cronista Stanislaw Ponte Preta;
- ✓ Realizar a leitura da crônica: *A velha contrabandista*;
- ✓ Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Tempo utilizado: 2h/a

Procedimentos metodológicos:

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nJWjTP71Jto>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

1º momento: apresentação dos elementos da narrativa e da estrutura do enredo por meio de um mapa mental, breve apresentação da biografia de Stanislaw Ponte Preta.

2º momento: leitura, interpretação e discussões sobre a crônica: *A velha contrabandista*.

Recursos utilizados: aparelho de *datashow*, material utilizado foi organizado em *slides* e arquivado em um *pendrive*, texto xerocopiado.

Método avaliativo: por meio da participação nas conversas e resolução das atividades propostas por meio da oralidade.

Quarta oficina - desenvolvendo a criticidade

Objetivos:

- ✓ Incentivar a leitura crítica por meio de uma crônica, promovendo uma discussão sobre *bullying*;
- ✓ Apresentar a cronista Tati Bernardi;
- ✓ Realizar a leitura da crônica: *Bullying, seu lindo*, de Tati Bernardi.

Tempo utilizado: 2h/a

Procedimentos metodológicos:

1º momento: discussão sobre o tema *bullying*, breve apresentação da autora Tati Bernardi.

2º momento: leitura, interpretação e discussões sobre a crônica: *Bullying, seu lindo*, de Tati Bernardi.

Recursos utilizados: textos (Biografia e crônica) xerocopiados

Método avaliativo: por meio da participação nas conversas e resolução das atividades propostas por meio da oralidade.

Atividade diagnóstica final

Tempo utilizado: 2h/a

Procedimentos metodológicos:

1º momento: entrega de atividade com 12 (doze) questões de múltipla escolha (as seis questões iniciais baseadas na crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino; as seis questões finais baseadas na crônica *Qualidade de vida*, de Martha Medeiros).

Ressaltamos que todos os encaminhamentos do procedimento didático constam nos Apêndices A-E, bem como no Caderno Pedagógico, disponível no Apêndice G.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os dados coletados da nossa pesquisa com a aplicação das atividades diagnósticas inicial e final, e das quatro oficinas junto à uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

5.1 Atividade diagnóstica inicial

A atividade diagnóstica inicial foi composta de doze questões de múltipla escolha. As seis primeiras questões relacionadas à crônica *Visita*, de Ferreira Gullar, publicada em 2001, no livro: *O menino e o arco-íris*, pela editora Ática. Nessa crônica lírica, o narrador faz referência a um inseto que pousa inesperadamente em sua mesa. Inicialmente, imagina-o morto, mas percebe que está vivo e tenta salvá-lo. A partir dessa cena, o narrador se mostra nostálgico com a presença daquele ser, lembrando-se da infância vivida no interior. O texto nos faz refletir sobre a vida na cidade grande.

As seis questões seguintes foram baseadas na crônica *Tatuagem*, de Moacyr Scliar, publicada no jornal Folha de São Paulo em 10 de março de 2003. Trata-se de uma crônica inspirada em uma notícia que foi publicada na internet. Na notícia, uma enfermeira inglesa procura um tatuador para solicitar-lhe que tatue um pedido em seu peito: não proceder as manobras de ressuscitação em caso de parada cardíaca. A crônica, então, narra a história de uma secretária brasileira que, conhecendo a notícia britânica, também procura um tatuador para fazer o mesmo pedido, porém, acaba contando-lhe a história da sua vida. Ambos acabam se apaixonando e ela não faz a tatuagem.

A atividade diagnóstica inicial buscou observar algumas habilidades leitoras presentes na matriz de referência do SAEB, tais como os seguintes descritores: tópico I - procedimentos de leitura: D1, D3, D4 e D14; tópico II - a coerência e a coesão no processamento do texto: D10 e D11. A atividade se propôs a observar se os alunos já possuíam essas habilidades leitoras ou se necessitavam desenvolvê-las.

Inicialmente, informei a turma que a atividade fazia parte da pesquisa em desenvolvimento, intitulada “O gênero textual crônica na aula de língua portuguesa: práticas de leitura e aprendizagem no Ensino Fundamental”. Recolhi os documentos (TCLE) que havia encaminhado para os pais e/ou responsáveis tomarem conhecimento em relação à pesquisa e autorizassem a participação dos menores.

Além desses, também recolhi os documentos (TALE) com assinaturas dos próprios alunos, informando-os sobre a participação deles na pesquisa de forma voluntária, além de outras informações importantes.

Após organizar a sala e entregar a atividade, disponibilizei 2h/aulas para que pudessem responder sem se preocupar com o tempo, orientei que todos deveriam ler atentamente e respondê-la de maneira individual. Porém, após 20 minutos, alguns alunos já sinalizaram que estavam terminando e que não tiveram dificuldades em responder algumas questões, já outros relataram que sentiram dificuldades em compreender.

Nessa atividade, tivemos no total 27 (vinte e sete) alunos participantes, mas consideraremos, apenas, as respostas de 21 alunos, já que tínhamos o propósito de, ao final, fazer uma comparação entre a atividade diagnóstica inicial e a atividade diagnóstica final e, nessa última atividade, apenas 21 alunos participaram.

O gráfico abaixo apresenta uma visão geral em valores quantitativos da atividade diagnóstica inicial:

Gráfico 1: Resultado da Atividade Diagnóstica Inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que seis questões alcançaram 70% ou mais de acertos e as outras seis questões obtiveram menos de 70% de acertos. Com este resultado, podemos verificar quais habilidades os alunos apresentam menor desempenho no processo da leitura.

As questões 1, 2 e 3 contemplaram o descritor D1. Esse descritor visava observar se o aluno consegue *localizar informações explícitas no texto*. Das 21 respostas consideradas, 17 alunos acertaram a questão 1, e 15 alunos acertaram as questões 2 e 3. Em números percentuais, isso corresponde a 80% na primeira questão e 71% na segunda e também na terceira, respectivamente. Tomemos como exemplo a questão 1:

1. (D1) Ao encontrar um inseto quase morto em sua mesa, o homem:
- a) colocou-o dentro de um pote de água.
 - b) escondeu-o para que ninguém o matasse.
 - c) pingou água sobre sua cabeça.
 - d) procurou por outros insetos no escritório.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com>>
Acesso em: 11 ago. 2022.

A questão acima busca identificar qual atitude o homem tomou ao encontrar o inseto. A resposta encontra-se claramente na superfície do texto, ou seja, não exige tanto esforço do leitor. Embora uma boa parte da turma tenha encontrado a resposta correta, alguns alunos (5 - cinco) não conseguiram identificá-la, marcando outras questões.

O descritor D3 que intenciona *inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, aparece nas questões 4 e 11. Na questão 4, 15 alunos acertaram, já na questão 11, tivemos 14 acertos. Em números percentuais, esses dados correspondem a 71% e 66%, respectivamente. Os demais, em média 32%, não conseguiram identificar o significado de palavras que poderiam ser compreendidas pelo contexto. Abaixo, a questão 4 para verificarmos:

4. (D3) Em “Não faça isso com o coitado!”, a palavra sublinhada sugere sentimento de:
- a) maldade
 - b) crueldade
 - c) desprezo
 - d) afeição.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com>>
Acesso em: 11 ago. 2022.

Como podemos ver, a questão busca identificar o sentido da palavra *coitado* dentro do contexto. O personagem que encontra o inseto acaba sentindo afeição por ele. Esta passagem é evidenciada no momento em que ele evita que o servente mate o inseto, no entanto, 6 (seis) alunos não conseguiram associar o sentido da palavra *coitado* a esse contexto descrito.

Com relação ao descritor D4, que busca *inferir uma informação implícita em um texto*, esse apareceu nas questões 5 e 12, respectivamente. 15 alunos acertaram a questão 5 (71%) e 9 acertaram a questão 12 (42%). Observemos a questão 12:

12. (D4) A notícia no jornal provocou na mulher:
- a) desinteresse em relacionamentos amorosos.
 - b) desejo de renunciar às manobras de ressuscitação.
 - c) desinteresse em tatuagens.
 - d) desejo de fazer algo semelhante.

Fonte: Elaboração da autora.

Para identificar uma informação implícita em um texto é necessária uma atenção redobrada, pois exige que o leitor relacione informações contidas no texto a conhecimentos já adquiridos.

O descritor D14, que objetiva *distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato*, apareceu nas questões 6, 7 e 9 respectivamente. Os acertos apareceram em números e proporções percentuais da seguinte forma: questão 6 (16 alunos acertaram - 76%), questão 7 (8 alunos acertaram - 38%), questão 9 (14 alunos acertaram - 66%).

Para exemplificar, vejamos a questão 7:

7. (D14) O trecho da crônica que mostra que o cronista inspirou-se em um fato real é:
- A) a notícia, retirada da Internet, que introduz a crônica.
 - B) as manobras de ressuscitação praticadas pelos médicos.
 - C) a reprodução da conversa entre a secretária e o tatuador.
 - D) a história de amor entre a secretária e o tatuador.

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ff5EvQfSujAADZ4Nj6n0XHIgZVpTXor0/view>>
Acesso em: 03 mai. 2022.

O leitor necessita inicialmente, ter em mente que fato é algo que acontece de modo bem objetivo, em seguida, realizar a leitura do texto para relacionar a que fato real o cronista se inspirou para escrever sua crônica.

Dando continuidade, o descritor D10, que busca *identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*, aparece na questão 8. Do total de vinte e um respondentes considerados, apenas 7 alunos acertaram essa questão, o que corresponde a 33%. Vejamos abaixo:

8. (D10) O fato gerador do conflito que constrói a crônica é a secretária:

- a) Ser mais jovem que a enfermeira da notícia.
- b) Concluir que a vida não vale a pena.
- c) Achar romântica a história da enfermeira.
- d) Ter se envolvido com o tatuador.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com>>

Acesso em: 11 ago. 2022.

Essa habilidade, voltada aos textos em que predomina a narrativa, requer do aluno que consiga reconhecer os elementos que a constituem, para tanto, é necessário além do conhecimento de tais elementos, que o aluno tenha uma compreensão global do texto. Embora a turma já tenha visto o conteúdo sobre “Elementos da narrativa”, a maioria (67%) não soube responder.

Finalizando essa primeira atividade diagnóstica, o descritor D11, que visa *estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto*, aparece na questão 10:

10. (D11) O trecho do texto que retrata a consequência após o encontro da secretária com o tatuador é:

- a) “Foi procurar um tatuador, com o recorte da notícia”.
- b) “Ele apanhou um caderno e um lápis e dispôs-se a anotar”.
- c) “E antes que ela contasse a sua tragédia resolveu interrompê-la”.
- d) “Estão vivendo juntos há algum tempo. E se dão bem”.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com>>

Acesso em: 11 ago. de 2022.

Nessa questão, tivemos 12 acertos, o que corresponde a 57%. Para responder a essa questão o leitor precisa identificar elementos no texto que direcionem para o que se busca, ou seja, as consequências de determinada ação.

De acordo com Luckesi (2011: 171), citado por Carvalho (2018, p. 61), “o ato de avaliar é um ato de investigar, [...] enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a sua qualidade”.

Com esse entendimento, percebemos a grande e fundamental importância da aplicação desse instrumento, pois, além de verificar os possíveis avanços das alunas e dos alunos, também propõe que realizemos uma reflexão sobre a qualidade do que está sendo cobrado e o que de fato é necessário contemplar nessas atividades. Embora tenhamos organizado as oficinas metodológicas previamente, somente a partir dessa atividade diagnóstica foi possível ter um norte real do que poderia ser mais explorado e, assim, as oficinas foram sendo replanejadas ao longo das aplicações.

Como vimos no Gráfico 1, o descritor 1 obteve o maior número de acertos. Em nossa opinião, esse dado revela que boa parte dos alunos já consolidaram essa habilidade, que é *localizar informações explícitas em um texto*, visto que ela vem sendo trabalhada desde os anos anteriores, no entanto, uma parte ainda necessita se apropriar dela. Acreditamos que alguns alunos necessitam concentrar-se mais nas leituras, pois, entendemos que informações encontradas na superfície textual não são detectadas, principalmente, por falta de atenção ao que se está lendo.

Além do descritor 1, o descritor 3, *inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, também obteve uma boa média de acertos, devido alguns alunos já compreenderem que também podemos identificar o sentido de uma palavra pelo próprio contexto.

Já o descritor 10, *identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*, que é um processo cognitivo mais sofisticado e complexo, obteve o menor número de acertos. Acreditamos que isso está relacionado ao fato de que, devido à pandemia da Covid-19, durante os anos de 2021-2022, muitos dos alunos não acompanharam as aulas regularmente, e aqueles que tinham estudado o tema “elementos da narrativa”, o fizeram de modo muito superficial. Esse foi um ponto de atenção para que pudéssemos explorar durante a aplicação das oficinas.

Diante dos resultados de uma avaliação diagnóstica, Carvalho (2018, p. 60) nos diz que:

A partir da informação acessada pela avaliação, o professor deve buscar a melhoria do processo ainda em desenvolvimento. Pensar e agir dessa forma pressupõe assumir que a aprendizagem é o objeto central da avaliação e que a avaliação permitirá intervir no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, diante dos números obtidos, analisamos como uma sinalização do que poderia ser melhorado, levando sempre em consideração o contexto dos alunos, e entendendo que esse é um processo. Buscamos obter bons resultados ao fim da

aplicação das oficinas, mas tínhamos em mente que o trabalho de ampliação das capacidades interpretativas, em seus diversos níveis, não finda com um procedimento pedagógico.

5.2 Oficina 1 - Conhecendo o gênero textual *crônica*

Entre a aplicação da atividade diagnóstica e a primeira oficina, houve um intervalo de pouco mais de um mês, devido aos diversos acontecimentos que ocorreram justamente nos dias em que ministrou aulas para a turma, segundas e quartas-feiras, entre eles: jogos escolares, reuniões e feriados.

Iniciei a primeira oficina da presente pesquisa no dia 17/10/2022, com o objetivo de apresentar o gênero textual *crônica* e suas características. O tempo utilizado para executar esta oficina foi de 4h/aula.

Nesse dia, consegui chegar mais cedo que o previsto à escola, o que nem sempre é possível, visto que trabalho em duas instituições de ensino. Dessa maneira, pensei em organizar e levar a turma a um espaço mais atrativo. Primeiramente, pensei na biblioteca, lugar ideal para envolver a turma no processo da leitura, mas não foi possível porque o local já estava sendo ocupado por outra turma que aguardava uma professora para uma confraternização. Infelizmente, um local que deveria ser destinado prioritariamente para o incentivo à leitura, oportunizando aos alunos o contato com diversos títulos que não teriam em outro ambiente, é utilizado para vários eventos, raramente para aulas de leitura.

Não tendo a biblioteca como possibilidade, imediatamente me dirigi à única sala equipada que a escola possui. Além dos aparelhos tecnológicos, como: *datashow*, *notebook* e som, que auxiliam o trabalho pedagógico, a sala é climatizada e oferece um certo conforto aos alunos, possibilitando uma maior concentração deles no objeto da aula. A sala estava disponível para uso, então, fui organizá-la para receber a turma, que compareceu após o intervalo.

Como as aulas acontecem sempre após o intervalo, é comum perdermos vários minutos até o início efetivo da aula, devido à agitação dos alunos, idas ao banheiro e ao bebedouro, mas, neste dia, como foram convidados para irem a um espaço diferente, logo se acomodaram e aguardaram, demonstrando curiosidade.

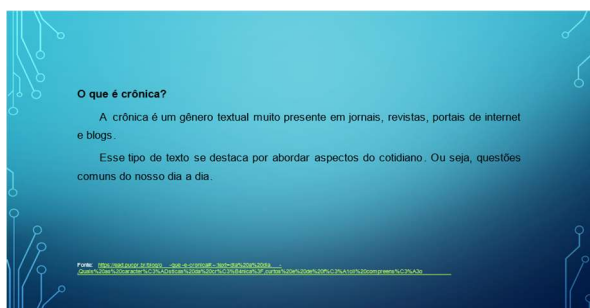
Acolhi todos na sala e iniciei informando que estava dando início à oficina de leitura envolvendo um gênero textual. Sondei se já conheciam o gênero textual *crônica*

e se já leram exemplares desse gênero. Todos, sem exceção, disseram que não conheciam. Comentei que, possivelmente, já deviam ter lido algum desses textos, visto que sempre se conectam à internet, além disso, podem ter encontrado em algum livro didático em alguma ocasião, mas que não tinha problema o fato deles não lembrarem naquele momento.

Na primeira parte dessa aula, apresentei o conceito de crônica e suas características por meio de *slides* (Apêndice B). Nesses *slides*, discutíamos os conhecimentos prévios acerca do gênero crônica, apresentamos o conceito, características como sendo um texto curto, de linguagem simples, que geralmente trata de assuntos do cotidiano. Um texto que busca provocar reflexões nos leitores sobre o que é abordado. Além disso, também mostramos os tipos de crônica, como: narrativa, descritiva, humorística, lírica, jornalística e poética.

Durante a apresentação, os alunos não fizeram comentários, imaginei que isso ocorreu pelo fato deles terem afirmado que não conheciam sobre o gênero textual crônica até aquele momento.

Figura 8 - Slides utilizados na aula Crônica



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final, fiz uma breve revisão do que havia exposto por meio dos slides e perguntei se tinham alguma dúvida ou se gostariam de fazer algum comentário. Nesse momento, Lílian⁵ falou: Professora, a crônica envolve imagens? Então respondi sorrindo (por perceber que a aula realmente estava fluindo): “neste momento iremos realizar a leitura de imagens, ao final, vocês me dirão se elas têm relação com o gênero textual crônica.”

Iniciei o segundo momento da aula, apresentando as seguintes imagens ampliadas:

⁵ Os nomes dos alunos são fictícios.

Figura 9 - Imagens mostradas para discussão sobre cotidiano



Fonte: Retirado da internet.

Ao apresentar a primeira imagem, indaguei: a) “O que essa imagem está retratando?” O aluno Lucas falou: “são meninos brincando na chuva”. Gisele, então, disse: “estão alegres”. Eu continuei: “Será que não tem algo a mais por trás dessa imagem que poderíamos comentar?” O aluno Emanuel disse que “pode ter ocorrido uma enchente”. Lílian questionou o colega: “e se fosse um rio?”

Percebi que nesse momento, tinha conseguido fazê-los participar da aula. As imagens tinham cumprido a missão e instigado o interesse, propiciando o debate e a discussão. Continuei: b) “Como é o lugar mostrado na imagem?” Gisele, então, falou que podia ter sido numa cidade do interior. Não havendo mais respostas sobre a possível localização dos eventos da imagem, prossegui: “Será que neste lugar sempre ocorrem chuvas?” Lílian, respondendo ao questionamento, disse: “acho que não, pela felicidade das crianças”.

Partindo agora para a discussão sobre a temporalidade da imagem, perguntei: c) “Quando, possivelmente, a imagem foi registrada?” Gustavo foi o primeiro a arriscar: “no período do inverno”. Não havendo outras tentativas de resposta, ainda provoquei: “O que a imagem transmite?”, e ele mesmo continuou: “uma sensação de felicidade”. Partindo para a reflexão sobre o lugar de veiculação da imagem, questionei: d) “Onde essa imagem foi publicada?” Lucas foi o que resolveu responder, dizendo que se tratava de um jornal, quando Gustavo retrucou: “é num *blog*”.

Nesse momento da oficina, muitos estavam interagindo entre si, em alguns momentos, perdi algumas falas, mas percebi que ao serem questionados sobre a primeira imagem, não demonstraram dificuldades, e eles soltaram a imaginação para supor o que poderia estar por trás dela. Ainda perguntei se alguém gostava de tomar banho na chuva, alguns disseram que, quando eram menores, corriam pelas calçadas quando chovia. Então perguntei: “será que essa imagem ou essas lembranças de vocês não daria uma crônica?” Alguém disse, timidamente, sim.

Ao mostrar a segunda imagem, perguntei se já ouviram falar na *25 de março*? Alguns disseram que já, mas Laís perguntou: “é onde”? Alguns imediatamente disseram: “em São Paulo”, outro colega citou: “é tipo o Alecrim”. O Alecrim é um bairro de comércio popular localizado em Natal/RN. Então expliquei que a *25 de março* trata-se de uma grande avenida em São Paulo, famosa por ter comércios populares.

Indaguei se existia algum detalhe na imagem que tinha chamado a atenção. Sobre isso, logo Ricardo falou: “esse objeto... ho ho ho”, sobre o qual, indaguei: “lembra o quê?” e Ricardo continuou: “o Natal”.

Continuei, então, instigando a participação: “as pessoas podem estar em busca de quê?”, quando Laís resolveu interagir: “presentes para o amigo secreto”. Demonstrando que estava satisfeita com a interação, eu falei: “Muito bem! Agora vamos analisar a última imagem, e ao fim, observaremos qual a relação que elas têm com o gênero textual crônica”.

“O que essa terceira imagem retrata?”, questionei ao que foi imediatamente respondido por Lílian: “a realidade”. Observando que estavam interessados e reflexivos, continuei: “mas, que realidade?” Ricardo, então, disse: “jovens estudantes que são viciados em internet” e apontando os possíveis problemas que o vício na internet causa, citaram: “problema de visão”, “ansiedade, depressão...”

Citei que a terceira imagem foi retirada de um *blog*. A imagem acompanha uma notícia sobre a saúde mental dos adolescentes e jovens. Para finalizar a aula, perguntei se seria possível criar narrativas com qualquer imagem apresentada. Vários alunos disseram que sim, então, concluímos este momento com a certeza de que a crônica tem relação com a notícia de jornal, pelo fato de o cronista poder criar narrativas por meio de recortes de notícias ou também se inspirar em situações vivenciadas pelas pessoas em seu cotidiano.

Ao final desse momento, Laís fez um pequeno relato: “professora, deu vontade de pesquisar crônicas para ler!” Essa simples demonstração de interesse pela leitura,

pós um curto período dedicado à observação de imagens e discussão sobre isso, foi revelador do quanto propiciar momentos em que o aluno tem voz é essencial para instigá-los às atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem.

No terceiro momento desta oficina, iniciei apresentando o autor Rubem Braga, a partir de um quadro que continha a história de vida do autor (Anexo G), onde nasceu, dados de sua infância e família, cronologia de sua vida acadêmica e profissional, algumas curiosidades a respeito do autor e, por fim, uma listagem de suas obras.

Com essas informações, as alunas e os alunos puderam conhecer, além da vida e carreira de Rubem Braga, as características da sua escrita, além de obterem informações sobre o que ele já produziu. Em seguida, informei que seria realizada a leitura silenciosa e também uma leitura colaborativa de uma crônica de Rubem Braga, cujo título é: *Meu ideal seria escrever* (Anexo H).

Publicada em 2 de setembro de 1967, no Diário de Notícias do Rio de Janeiro⁶, a crônica: *Meu ideal seria escrever* relata o desejo do narrador: ele quer criar uma história tão engraçada a ponto de fazer uma moça doente e enlutada rir e se alegrar. A história seria tão engraçada que a moça decidiria compartilhá-la com outra pessoa e, assim, a graça e a leveza da história seriam espalhadas e contagiariam pessoas de todo o mundo.

O texto consegue prender o leitor e vai criando expectativas para se conhecer a tal história engraçada, no entanto, o narrador não a conta, mas cria no leitor o desejo de conhecê-la. O autor, em nossa opinião, tem a intenção de fazer o leitor refletir acerca das relações humanas e sociais.

Antes da leitura da crônica, realizei um questionamento sobre o título, com o intuito de motivar as alunas e os alunos a realizarem previsões do que poderiam encontrar no texto.

Quadro 2 - Roda de conversa antes da leitura da crônica *Meu ideal seria escrever*

<i>Professora.: O que é possível imaginar a partir do título: Meu ideal seria escrever?</i> Raquel: eu acho que o autor deseja escrever crônicas ao invés de se envolver em outras questões, como por exemplo, a política. Andressa: acho que ele vai contar algo que vivenciou. Júnior: o autor deseja escrever algo para alguém. Lavínia.: ele tem um dom de escrever.

Fonte: Dados da pesquisadora.

⁶ Disponível em: <<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/11511/meu-ideal-seria-escrever>>. Acesso em: 02 mai. de 2022.

No Quadro 2, observamos por meio dos comentários que alguns alunos demonstraram atenção e envolvimento e, quando Raquel cita “outras questões”, percebemos que ela associou o título ao contexto em que Rubem Braga está inserido, ou seja, inferiu que, embora ele fosse envolvido com política, informação discutida antes, ele desejava mesmo exercer o ofício da escrita.

Os discentes iniciaram, então, a leitura silenciosa. Após alguns minutos, sugeri que lêssemos uma segunda vez em voz alta. Iniciei o primeiro parágrafo, depois parei e eles foram lendo, a cada parágrafo outros tiveram a iniciativa de dar continuidade a leitura, como sempre realizamos. Ao final, houve o diálogo que segue no quadro a seguir:

Quadro 3 - Roda de conversa após a leitura da crônica *Meu ideal seria escrever*

Professora: Qual impressão tiveram ao ler o texto pela segunda vez?

Raquel: deu para entender melhor.

Lílian: é muito triste, professora.

Professora: O que é tratado no texto?

Andressa: Sensibilidade para com o outro.

Lavínia: Sobre a vontade do homem deixar todos felizes.

Pedro: Uma história que toca quem a ler.

Professora: Qual o pretexto para iniciar o texto?

Raquel: Seria a tristeza da garota.

Emanuel: Para fazer a moça mais feliz e afastar sua tristeza.

Lavínia: Querer fazer sua vizinha sorrir.

Professora: Qual a finalidade do texto?

Lucas.: Alegria a mulher da casa cinzenta.

Professora: A quem se dirige?

Andressa: A nós.

Ricardo: A pessoa que tá lendo.

Lucas: Ele se dirige ao leitor.

Professora: Qual a linguagem utilizada?

Laís: linguagem formal.

Janaína: formal.

Gisele: linguagem formal.

Fonte: Dados da pesquisadora.

No Quadro 3, vemos um diálogo inicial que ocorreu após a leitura da crônica lida, com questões elementares e pragmáticas que ajudam a construir o processo de compreensão. O quadro nos mostra como foi a percepção inicial das alunas e dos alunos diante da leitura da crônica que lhes foi oferecida, embora inicialmente tímidos,

participaram contribuindo com o entendimento que tiveram, e este não fugiu das expectativas.

Busquei trabalhar algumas questões interpretativas, como: impressões pessoais sobre o lido, tema, impulso gerador da história, finalidade do texto, público alvo e nível de linguagem. Destaco as primeiras questões, em que, sensivelmente, observaram que, embora o texto fale a todo momento sobre alegria e gargalhadas, na verdade, tem um fundo melancólico e nos faz refletir sobre solidão e solidariedade.

Em seguida, houve outro bloco de perguntas voltadas ao aprofundamento da compreensão.

Quadro 4 - Segundo bloco da roda de conversa após a leitura da crônica *Meu ideal seria escrever*

Professora: *Por que o autor deseja escrever uma história engraçada?*

Ricardo: Para alegrar a vida das pessoas.

Júnior: Para tentar alegrar sua vizinha que estava triste, doente e sozinha na casa cinzenta e melhorar o dia dela.

Gustavo: Para trazer alegria.

Raquel: Para fazer as pessoas sorrirem.

Professora: *Por que ele diz que a moça tem uma casa cinzenta, e não verde, azul ou amarela?*

Ricardo: Porque é uma casa triste, sem alegria.

Júnior: Acho que é porque a moça estava triste e sozinha na casa.

Jeane: Porque ele se refere à tristeza que está naquela casa.

Raquel: Porque cinzenta seria a tristeza da garota.

Isabel: Porque na casa dela havia muita solidão e estava coberta pelo luto.

Professora: *Ao descrever um raio de sol, o autor lhe atribui características que, de certa forma, se opõem às da moça. Cite algumas dessas características.*

Raquel: vivo, quente, irresistivelmente louro.

Professora: *Como você interpretaria a oração “que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria”?*

Raquel: Seria tirar todas as tristezas de dentro de nós.

Laís: Porque as pessoas de hoje em dia têm o coração cheio de mágoas, raiva e tristeza.

Lavínia: Porque quando rimos muito, choramos de tanta alegria, e com isso, lavaria nossa tristeza, lavando o coração.

Professora: *Afinal, que história Rubem Braga inventou para alegrar e comover tantas pessoas?*

Ricardo: Uma história engraçada.

Jeane: Uma história alegre.

Lavínia: Nunca saberemos.

Fonte: Dados da pesquisadora.

A primeira e a terceira questões mostradas no Quadro 4, relacionam-se ao descritor 1, pois tratam de *buscar informações explícitas em um texto*. Nessas questões percebemos que as alunas e os alunos não tiveram dificuldades, visto que as informações estavam na superfície do texto. Assim, todos que responderam

remeteram ao tema e as palavras que se repetem na história: alegria, sorrisos, vizinha triste e doente.

A segunda, quarta e quinta questões envolvem o descritor 4, que busca *inferir uma informação implícita em um texto*. Nesse caso, as alunas e alunos precisaram acionar o conhecimento de mundo ao relacionar a cor cinza ao estado emocional da garota. Os termos: triste, sem alegria, sozinha, tristeza, solidão e luto, revelam que os alunos compreendem a relação cultural que existe entre cor e sentimentos. Assim, algumas cores remetem à alegria, enquanto outras se relacionam a sentimentos de tristeza ou melancolia.

Da mesma forma, “limpar o coração com lágrimas de alegria” foi plenamente compreendido como uma forma de “tirar a tristeza de dentro” ou mesmo “lavar do coração à tristeza”. Na última questão, no entanto, apenas uma aluna chegou à conclusão que, ao fim, Rubem Braga não chega a inventar uma história para alegrar, na verdade, ele a cria para comover o leitor e fazê-lo pensar na condição humana.

A primeira oficina foi encerrada com as alunas e os alunos comentando que haviam gostado dos textos e das dinâmicas vivenciadas na aula. Essa experiência inicial veio a me confirmar a importância da oportunização de eventos de leitura e interpretação textual. É preciso trabalhar o texto em sala de aula, mas antes, é necessário que o professor se prepare, esteja consciente que a timidez e a insegurança podem dificultar a interação. Por isso, roteiros com perguntas que tenham objetivos definidos podem ser um instrumento para a condução de uma atividade que propicie a interação de fato e que permita que nossos alunos apresentem suas vozes, envolvendo-se nos eventos da sala de aula, participando e, principalmente, ouvindo seus professores e colegas

5.3 Oficina 2 - Aprofundando o gênero textual *crônica*

Esta oficina teve o objetivo de aprofundar e/ou consolidar os conhecimentos sobre o gênero textual crônica, para tanto, inicialmente, oportunizei a leitura de algumas crônicas para estimular o gosto pela leitura. Levei uma bolsa com diversos títulos para a sala de aula, disponibilizei esse material e concedi 30 minutos da primeira aula para que os alunos pudessem apreciar os livros e as leituras.

Após o tempo disponível, nenhuma aluna ou aluno presente em sala quis comentar o que havia lido, apenas alguns disseram que haviam gostado, mas que

preferiam não realizar comentários. Respeitei a decisão deles, pois, para esse primeiro momento a ideia era expor bons livros para estimular o gosto pela leitura, para isso, não seria interessante, por ora, cobranças de nenhum tipo.

Eram livros de coletâneas de crônicas da coleção *Para Gostar de Ler*, da Editora Ática (Volumes 2, 3, 7 e 23) que tratam sobre diversos temas do cotidiano como: futebol, trabalho, escola, rua, confusões, vida e outros. Esses temas são tratados de modo leve e bem-humorado, tornando as histórias mais envolventes para seduzir o leitor.

Figura 10 - Livros utilizados



Fonte: Dados da autora.

Ainda na primeira aula desta oficina, realizamos uma breve revisão sobre o que havíamos estudado na oficina anterior, por meio de um pequeno vídeo⁷ contendo informações importantes acerca do gênero textual estudado. Nesse vídeo, é possível rever conceitos sobre a crônica, suas principais características e subdivisões.

Figura 11 - Vídeo sobre o gênero crônica



⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nJWjTP71Jto>. Acesso em: 02 mai. 2022.

Em seguida, apresentei o escritor Ivan Ângelo por meio de informações que versavam sobre: dados da infância do autor, dados de sua vida profissional e algumas obras publicadas (Anexo I). Após conhecerem um pouco sobre o escritor Ivan Ângelo, falei que iríamos ler uma crônica, cujo título é: *Lanterna Mágica* (Anexo J), do citado escritor.

A crônica inicia falando sobre o valor das coisas. O autor cita uma matéria de reportagem em que uma criança pobre se deslumbra diante de um engradado de brinquedos. A partir daí, traça um paralelo entre aqueles que muito têm e aqueles que têm muito pouco, concluindo que “a privação é a medida do desejo de cada um, na vida”. A segunda parte da crônica volta-se à narração da infância do escritor, quando, ele próprio, privado de diversos tipos de brinquedos – objetos de desejo – descobre uma lanterna aos 7 anos. Esse objeto fascinante era capaz de desvendar os mistérios que o escuro da noite escondia e passou a ser o brinquedo favorito do escritor.

Antes de iniciar a leitura da crônica, informei novamente o título e realizei alguns questionamentos a fim de motivar a turma a construir previsões, como podemos observar a seguir:

Quadro 5 - Roda de conversa antes da leitura da crônica *Lanterna Mágica*

Professora: O que podemos antecipar sobre o texto que iremos ler?

Gustavo: É sobre uma lanterna.

Patrícia: Sobre uma mágica.

Professora: Com quais brinquedos você gostava de brincar durante sua infância?

Gustavo: Carrinho

Rafaela: Bonecas

Emanuel: Bola

Pedro: Videogame.

Professora: Qual brinquedo ou objeto marcou sua infância? Por quê?

Júnior: Um videogame porque sempre que ia visitar meu primo, a gente brincava.

Lucas: Videogame porque eu ia com os amigos brincar e a gente pagava.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Como podemos ver no Quadro 5, ao serem questionados sobre os brinquedos de que gostavam durante a infância, alguns alunos informaram do gosto pelo videogame. Embora nem todos possuíssem o objeto, eles iam para um local onde tinham disponíveis aparelhos para brincarem, para isso, pagavam pelo tempo que utilizavam o brinquedo.

Embora a infância não esteja tão longe assim na vida dos alunos, é sabido que, na pré-adolescência e adolescência, eles abandonam os brinquedos citados:

carrinhos, bonecas, bola, que já aparecem como lembranças distantes. Nessa fase da vida em que se encontram, brincadeiras ainda fazem parte, mas mais relacionadas a jogos e, hoje em dia, aplicativos de celulares e computadores.

Depois desse momento de motivação, por meio das previsões, entreguei cópias do texto *Lanterna Mágica* e solicitei a leitura silenciosa, dessa vez, os minutos de leitura foram bastante conturbados, devido acontecimentos diversos na escola, que promoviam barulho na parte externa à sala, atrapalhando a concentração de todas e todos. Em seguida, realizamos uma leitura em voz alta.

É de conhecimento dos professores a importância de se oportunizar momentos de leitura silenciosa em sala de aula. Uma leitura silenciosa pode contribuir para que os alunos fiquem mais independentes sobre as estratégias de processamento e desenvolvam sua autonomia, envolvendo-se com o exercício pedido. Contudo, é imprescindível que o ambiente para essa atividade seja adequado e nem sempre a sala de aula consegue ser esse espaço de concentração e reflexão.

Após a leitura em voz alta, realizamos um diálogo com questionamentos que visavam consolidar o que haviam aprendido a respeito do gênero textual crônica, conforme apresentado no quadro que se segue:

Quadro 6 - Roda de conversa após a leitura da crônica *Lanterna Mágica*

Professora: Qual cena temos como ponto de partida para a construção do texto?

Lavínia: Quando ele vê uma criança pobre ganhando um presente na tv.

Professora: Por que esse texto é considerado uma crônica?

Augusto: Porque tem acontecimentos do dia a dia.

Lílian: Porque ele está falando de um acontecimento.

Lavínia: Porque relata algo que aconteceu com ele.

Jady: Porque ele mostra um acontecimento que ocorreu na vida desse menino.

Professora: Qual a finalidade do texto lido?

Gustavo: Uma reflexão sobre o que aconteceu.

Professora: Qual o suporte em que o texto foi veiculado?

Lílian: No livro.

Professora: Quem é o público-alvo do texto que lemos?

Suerda: jovens e adultos.

Augusto: adolescentes e adultos.

Lavínia: de adolescentes a jovens.

Jady: Para todos.

Professora: Qual a linguagem utilizada pelo autor?

Gustavo: É formal.

Professora: Por que você acha que é formal?

Gustavo: Porque existe formalidade.

Lavínia: Informal.

Jady: Informal.

Professora: *Explique o sentido da palavra quixotar, presente no texto.*

Lavínia: Lembra o personagem central da obra prima de Miguel de Cervantes, Dom Quixote.

Andressa: Brincar com a luz.

Professora: *Qual reflexão podemos realizar sobre o texto lido?*

Júnior: Sobre a vida

Raquel: Devemos ser gratos por tudo, sem ser egoístas.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Como vimos no Quadro 6, várias alunas e alunos assimilaram bem algumas questões voltadas à caracterização do gênero textual, embora alguns tenham se mostrado tímidos e preferido não se manifestar. Além de questões envolvendo finalidade do texto, características do gênero, suporte e público-alvo, tivemos questões relativas ao descritor 1 “Qual cena temos como ponto de partida para a construção do texto?” e ao descritor 3 “Explique o sentido da palavra *quixotar*, presente no texto”. Nessa última questão, o diálogo se estendeu um pouco, mas apenas a aluna Lavínia conseguiu associar a palavra “quixotar” ao personagem de Miguel de Cervantes, completando, em seguida, com um possível sentido para essa palavra.

Na discussão, também ficou evidente que os alunos já relacionavam a crônica ao cotidiano, ou seja, entendiam que se trata de um gênero que se predispõe a narrar um acontecimento do dia a dia, muitas vezes, relativo à vida do narrador ou de alguém que ele observou.

Com relação ao nível da linguagem, foi interessante observar a confusão que fizeram. Alguns disseram tratar-se de um texto informal, enquanto outros garantiram que se tratava de um gênero formal. Entendemos que a dubiedade das respostas se deveu à própria construção textual. Ivan Ângelo começa o texto fazendo uma reflexão geral sobre um tema e só depois passa a relatar fatos de sua infância. Relatos pessoais costumam ser mais intimistas, aproximam-se do leitor. Talvez, por isso, alguns alunos tenham se sentido íntimos da história do cronista e, por isso, identificado o texto como mais informal, mas descuidado, o que não é o caso dessa crônica.

Na terceira aula dessa oficina, propus uma segunda leitura, dessa vez da crônica *Futebol de rua* (Anexo L), de Luís Fernando Veríssimo. A crônica inicia trazendo uma definição do que é o futebol de rua, vai se desenvolvendo de uma

maneira bastante bem-humorada e criativa, mostrando as peculiaridades e as regras desse jogo.

Contudo, antes de iniciar a leitura propriamente dita do texto, apresentei o autor citado por meio das informações que se propunham a apresentar: dados de sua infância e escolaridade, cronologia de sua carreira como jornalista e uma compilação das obras do autor (Anexo K).

Entendo que apresentar autor e sua obra antes de passar a discutir um de seus textos é importante, uma vez que, não apenas possibilita o conhecimento sobre vida e obra de autores importantes da literatura brasileira, como também instiga os alunos a, futuramente, buscar outros textos desse escritor.

Após apresentar o autor Luís Fernando Veríssimo, partimos para um momento de motivação antes da leitura da crônica, em que busquei envolver os alunos num contexto que considero essencial para o desenvolvimento da leitura: ativação de conhecimentos prévios. Aproveitei que estávamos nas vésperas de iniciar a copa do mundo de futebol e fiz os seguintes questionamentos:

Quadro 7 - Roda de conversa antes da leitura da crônica *Futebol de rua*

Professora: *Quem gosta de futebol?*

Gustavo, Emanuel, Janaina, Sandra, Augusto, Raquel, Lílian, Gisele se manifestaram confirmando o gosto pelo futebol.

Professora: *Onde vocês jogam?*

Lílian: Na quadra.

Augusto: No campo.

Gustavo: Na rua.

Professora: *Quando geralmente jogam futebol?*

Gisele: Uma ou duas vezes por semana eu jogo.

Gustavo: Nos finais de semana.

Professora: *Como jogam, ou seja, há regras nesse jogo?*

Augusto: Não pode desistir, só para quando o dono da bola vai embora.

Emanuel: Ou quando alguém se machuca.

Raquel: Tem regras, tem a hora de jogar o cartão, tem a goleira, tem zaga...

Gustavo: Eu jogo até com uma tampinha de garrafa, com bolinha de papel.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Como o diálogo do Quadro 7 demonstra, as alunas e os alunos ficaram bastante motivados com o tema futebol. A empolgação foi tanta que em alguns momentos precisei chamar atenção para que obedecessem ao turno de fala de cada um(a). Após esse momento, já iniciando a quarta aula, revelei que faríamos a leitura da crônica intitulada *Futebol de rua*, de Luís Fernando Veríssimo, entreguei uma cópia do texto

e solicitei uma leitura silenciosa. Nesse momento, ficaram bastante envolvidos e concentrados. Em seguida, partimos para a leitura em voz alta, dessa vez, todos leram de uma só vez. Ao final da leitura, iniciamos um diálogo que também foi bastante envolvente e participativo, com o objetivo de consolidar o que já havíamos trabalhado na oficina anterior e durante toda a oficina 2.

Quadro 8 - Roda de conversa após a leitura da crônica *Futebol de rua*

Professora.: Qual a esfera comunicativa a que pertence a crônica lida?

Lílian: Humorística.

Raquel: Cultural e humorística.

Professora: Por que esse texto é considerado uma crônica?

Gustavo: São fatos que acontecem no dia a dia.

Professora: Qual a motivação que o cronista teve para escrever o texto lido?

Gustavo: Vendo as crianças jogarem na rua.

Lílian: Por nostalgia.

Professora: Qual a finalidade do texto lido?

Júnior: Mostrar como se faz o futebol de rua.

Janaina: Mostrar as características do futebol.

Professora: Qual o suporte em que o texto foi veiculado?

Gustavo: Foi num livro em 1996.

Professora: Quem é o público-alvo do texto que lemos?

Gustavo: As crianças.

Raquel: Eu acho que adultos também.

Gisele: Pessoas que gostam de futebol.

Augusto: Adolescentes, jovens e adultos.

Professora: Qual a linguagem utilizada pelo autor?

Lílian: Informal.

Andressa: Informal.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Dessa roda de conversa, no Quadro 8, depreendemos algumas questões: os alunos observaram o teor humorístico do texto, compreendendo que a crônica volta-se principalmente para divertir. Foi interessante observar que o aluno B destacou o termo “nostalgia” como uma motivação para o cronista escrever o texto. Esse é um termo que aparece já no início, no primeiro parágrafo da crônica. Finalidade do texto, suporte em que foi veiculado e público-alvo foram tópicos compreendidos e demonstrados nas respostas. Mais uma vez o nível de linguagem gerou dúvidas. O tom mais leve, familiar e, nesse caso, bem-humorado em que são contados os eventos que compõem o futebol de rua, podem ter contribuído para acreditarem que se trata de um texto informal.

Dessa vez, passei a discutir com eles as diferenças entre linguagem formal e informal e a mostrar que a linguagem informal, comumente acontece quando conversamos descuidadamente com nossos familiares e amigos, ou quando escrevemos recados ou conversamos em aplicativos como o *whatsapp*, em que, a escrita pode imitar a oralidade ou apresentar-se de forma mais relaxada. Nas crônicas, muitas vezes, há uma mescla entre linguagem formal e informal, porque em muitas delas, o cronista apresenta diálogos de pessoas comuns e, nessas conversas, são transcritas orações mais coloquiais. Esses diálogos, porém, costumam estar dentro de textos bem escritos e adequados aos padrões da norma culta.

Depois desse diálogo, que foi referente aos aspectos gerais do gênero, abordei sobre as distinções entre fato e opinião e, também, sobre possíveis termos incompreendidos no texto. Retomamos à roda de conversa com um pequeno bloco voltado para a interpretação, com uma pergunta referente ao descritor 14 e outra sobre o descritor 3, como veremos no Quadro 9:

Quadro 9 - Continuação da roda de conversa após a leitura da crônica *Futebol de rua*

Professora:(D14) Qual a opinião do narrador sobre o futebol de rua?

Lílian: Que é um esporte que todos podem participar.

Lavínia: Que o futebol de rua é divertido.

Ricardo: Que é uma coisa boa e que você se diverte muito.

Professora:(D3) Há no texto alguma palavra que você não compreendeu? Em caso afirmativo, cite:
Júnior, Emanuel, Raquel e outros citaram a palavra litígio.

Fonte: Dados da pesquisadora.

A primeira parte desse debate teve a intenção de fazê-los perceber que o fato é diferente da opinião do autor. Futebol ser um esporte divertido, democrático, uma coisa boa, que diverte muito, são aspectos que compõem o ponto de vista do narrador. Conversamos sobre alguns pontos do texto: o narrador já começa o texto chamando a atenção para o fato de ser homem, brasileiro e morador da zona urbana, ou seja, o que pensa e lembra sobre o futebol de rua se relaciona diretamente com suas vivências, por isso, todo o ponto de vista trazido no texto é reflexo das memórias do escritor. Obviamente, o cronista fala sobre algo da realidade de muitos brasileiros, o que também tem aspecto de fato: jogos de futebol acontecem realmente em diversos lugares do Brasil. Assim, há fato e opinião apresentados no texto e são passíveis de serem analisados.

Finalizei essa oficina alertando sobre a importância de observar as palavras desconhecidas e sugerindo que os sentidos podem estar presentes no contexto em que os termos estão inseridos ou mesmo serem depreendidos das relações que estabelecem com outros elementos do texto. No caso da crônica, o termo *litígio*, que foi apontado como o termo não compreendido pelos alunos, está no tópico *da justiça esportiva*, assim, já podemos inferir que se trata de algo ligado à alguma lei ou direito no esporte. Também conversamos que o termo *litígio* vem depois do tópico *das penalidades*. Veríssimo diz nesse tópico que “A única falta prevista nas regras do futebol de rua é atirar um adversário dentro do bueiro. É considerada atitude antiesportiva e punida com tiro indireto”. A partir desse tópico, também podíamos fazer uma ligação entre *litígio* e as palavras *falta*, *regras*, *atitude antiesportiva*, *punir* e, assim, chegar aos sentidos do texto.

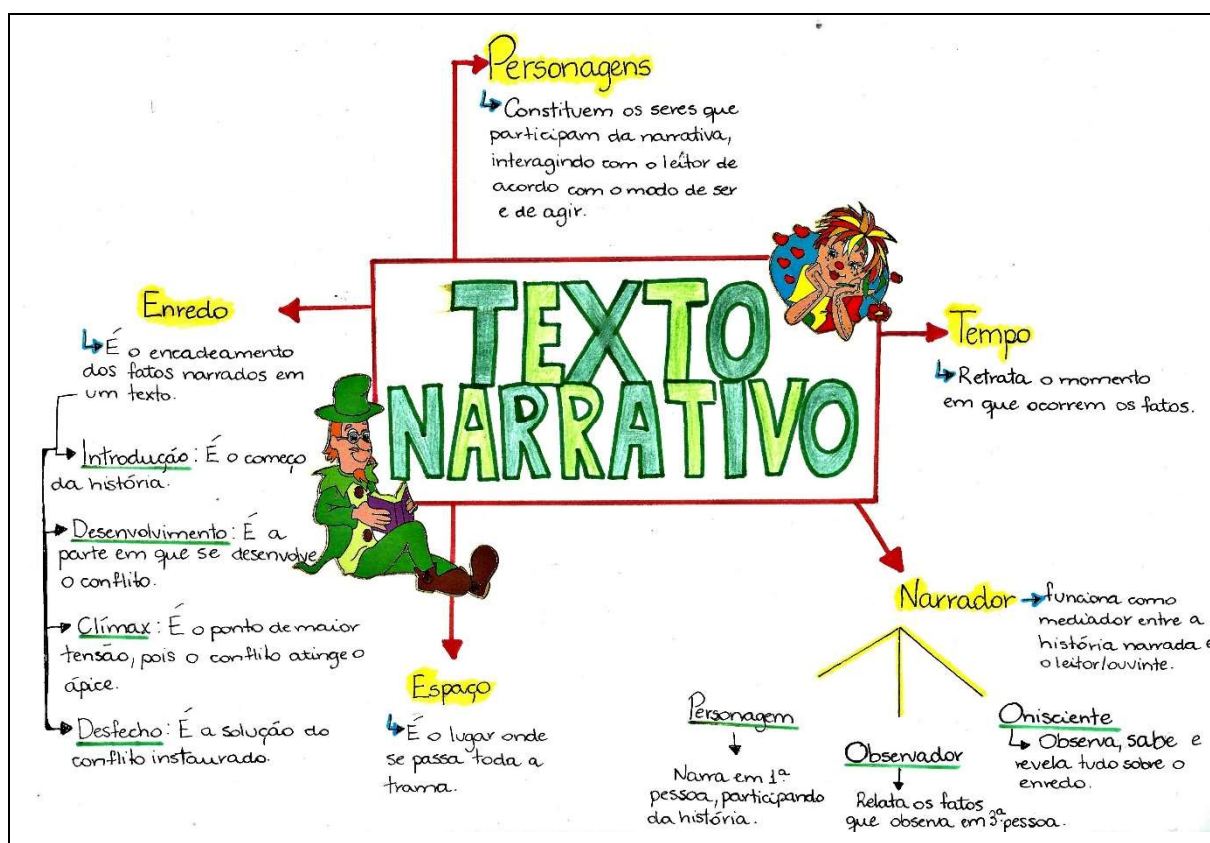
A ideia com as discussões de fechamento da oficina era fazê-los compreender que muito dos sentidos do texto podem ser encontrados no próprio texto, nas relações que as palavras estabelecem entre si, mas, que, obviamente, a consulta a um bom dicionário também é uma boa estratégia para a ampliação do vocabulário, quando possível.

5.4 Oficina 3 - Reconhecendo alguns elementos da narrativa

Iniciei a terceira oficina, apresentando à turma os objetivos das duas aulas que compunham essa parte do procedimento: Relembrar os elementos da narrativa e a estrutura do enredo; conhecer o cronista Stanislaw Ponte Preta; realizar a leitura da crônica: *A velha contrabandista*; e identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Em seguida, questionei se lembravam dos elementos da narrativa, nesse momento, não se manifestaram, então, apresentei o mapa mental a seguir:

Figura 12 - Mapa mental sobre os elementos da narrativa



Fonte: Retirado da internet.

O mapa mental é uma estratégia metodológica que, se utilizando de figuras, textos, conceitos e elementos gráficos, como setas, por exemplo, tem a função de apresentar um assunto de maneira visual. O mapa mental ou conceitual utiliza elementos da linguagem verbal e da linguagem não-verbal, deixando cores e desenhos complementarem o texto escrito, auxiliando a interpretação. Com esse entendimento, busquei utilizar o mapa mental por considerá-lo um recurso interessante que utiliza diversificados componentes que ajudam a sintetizar, memorizar e até mesmo revisar conhecimentos de modo mais ativo.

Ao apresentar o mapa mental (Figura 12), por meio de slides, alguns alunos e alunas começaram a sinalizar que tinham o conhecimento sobre o conteúdo abordado. Quando perguntado se conheciam os elementos da narrativa, o aluno Ricardo falou que personagens “são as pessoas ou animais que aparecem na história”, a aluna Raquel disse que o tempo na narrativa “é a duração” e Eduarda citou que “narrador é quem conta a história”.

Em seguida, falei que iríamos ler uma crônica, mas antes apresentei o cronista Stanislaw Ponte Preta com informações que versavam sobre sua infância, vida

acadêmica e profissional (de forma cronológica) e detalhamento de suas principais obras (Anexo M).

Após o momento de apresentação da biografia do autor Stanislaw Ponte Preta, informei que iriam ler uma crônica cujo o título seria: *A velha contrabandista* (Anexo N). A crônica conta a história de uma velhinha que todos os dias passava de lambreta em uma fronteira, isso despertou a desconfiança dos fiscais. Até que um dia, um deles pede para ela parar e, ao ser questionada sobre o que ela carregava, responde que se tratava de areia. No entanto, não acreditaram e continuaram observando-a diariamente, sem descobrirem. Um dia, um fiscal pediu que ela parasse e prometeu que não diria a ninguém caso ela confessasse o que contrabandeava, foi então que ela confessou que o que contrabandeava era lambreta. É uma crônica humorística que prende o leitor, deixando-o se envolver e criar uma expectativa para o final da história.

Antes da leitura, houve a roda de conversa (Quadro 10):

Quadro 10 - Roda de conversa antes da leitura da crônica *A velha contrabandista*

Professora: A turma tem algum palpite sobre o que trata a crônica?

Rafaela: Sobre uma velha que roubava dinheiro.

Professora: Prestem atenção na palavra contrabandista, vejamos, o que seria um contrabando?

Augusto: Seria uma coisa trazida ilegalmente de outro lugar.

Professora: Com essa afirmação, voltemos ao título “A velha contrabandista”. Alguém tem algum palpite sobre o que iremos encontrar?

Rafaela: Melhor a gente ler logo, professora.

Professora: Já ouviram falar sobre algum tipo de contrabando? Em caso afirmativo, de quê?

Augusto: Sim, de animais.

Lílian: de gasolina.

Gustavo: petróleo.

Professora.: Onde é que pode ocorrer contrabando?

Augusto: Nas fronteiras.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Após a roda de conversa do Quadro 10, observamos que as alunas e os alunos ficaram bastante curiosos para conhecerem a crônica. De imediato, relacionaram o título a roubo. Se era uma contrabandista, estava roubando alguma coisa e concluíram: dinheiro. Seus conhecimentos prévios também relacionaram contrabando a “algo trazido”, ou mais especificamente, a “algo ilegal trazido de um lugar para outro”, mostrando conhecerem o tema tratado. Nas demais perguntas, ficou evidente que

esse é um tema que já ouviram falar, já leram ou assistiram a algum noticiário sobre ele, pois informaram que contrabandos ocorrem, muitas vezes, em fronteiras e podem ser de diversas coisas, como: animais, petróleo, gasolina.

Após essa primeira sondagem com vistas a introduzir o tema, fazendo-os ativar conhecimentos prévios, disponibilizei uma cópia a cada aluna e a cada aluno e solicitei que realizassem a leitura silenciosa, depois realizaram uma segunda leitura, em voz alta, dessa vez todos leram juntos. Ao final, realizei alguns questionamentos por meio de uma roda de conversa:

Quadro 11 - Roda de conversa após a leitura da crônica *A velha contrabandista*

Professora: Quem narra a história?

Raquel: O narrador é observador.

Professora: Quem são os personagens da crônica lida?

Lavínia: A velhinha e o fiscal.

Augusto: A velhinha e o fiscal.

Júnior: A velhinha e o fiscal.

Professora: Onde aconteceram os fatos citados na crônica?

Lucas: Foi na fronteira.

Augusto: Na alfândega.

Professora: Qual a duração do tempo em que se passa a história?

Júnior: Todos os dias.

Emanuel: Todos os dias, durante um mês.

Professora: Qual seria o enredo da crônica lida?

(Nesse momento, a aluna Andressa iniciou respondendo e alguns colegas foram complementando)

Andressa: É a história de uma velhinha que passava todos os dias de lambreta com um saco e o fiscal começou a suspeitar...

Emanuel: O fiscal descobriu que era areia em vez de outra coisa, mas continuou desconfiado.

Isabel: O fiscal fez com que a velha contasse a verdade, prometendo não falar a ninguém, então ela disse que era lambreta.

Professora: Encontraram alguma(s) palavra(s) que desconhecem o significado? Qual (is)?

Lílian: O que é lambreta, professora?

Professora: é uma moto de baixa cilindrada.

Laís: o que é muamba?

Lílian: é uma planta?

Professora: Não. Vamos tentar identificar pelo contexto que nos foi apresentado.

Lucas: coisas de contrabando.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Como podemos observar no Quadro 11, os alunos indicaram que conhecem o narrador observador. O narrador é o elemento da narrativa que narra a história. Este pode ser personagem - quando participa da história e a narra em 1ª pessoa, observador - quando apenas observa e narra em 3ª pessoa e o onisciente - quando

narra demonstrando conhecer tudo, até a intimidade dos personagens. Essas informações foram apresentadas no início desta oficina por meio do mapa mental, como mostrado anteriormente. Além dessa informação, também conseguiram identificar a ação que desencadeou toda a história, não de modo isolado, mas construindo os sentidos.

Ao questionar sobre o enredo, instigando-os a retomar os pontos da história, são trabalhadas diversas questões: os alunos podem rememorar o que acabou de ser lido e isso auxilia os processos de interpretação; retomam questões principais, aprendendo a fazer resumos; compartilham suas compreensões sobre o texto, ampliando sua visão sobre ele.

Ao serem questionados sobre se desconheciam alguma palavra presente no texto, observamos que eles já conheciam algumas que poderiam ser desconhecidas como: *alfândega* e *contrabando*, porém, citaram outras como: *lambreta* e *muamba*. Logo, expliquei que lambreta se tratava de “uma moto de baixa cilindrada”, e sobre a palavra *muamba*, instiguei-os a identificarem o significado pelo contexto, logo, o aluno Lucas associou a citada palavra a contrabando.

Essa atividade de conceituação de palavras desconhecidas no texto antes de consultar um dicionário ou glossário é interessante no sentido de fazê-los associar questões que estão na superfície do texto com outras que estão em seus conhecimentos prévios. Sabemos que todo texto é formado por uma rede de palavras com sentidos aparentados, assim, observar o entorno em que as palavras estão dispostas pode auxiliá-los a encontrar seus significados, ampliando, assim, a compreensão dos sentidos do texto.

Depois dessa roda de conversa do Quadro 11, em que houve essa interação, todas e todos puderam reconhecer os elementos que compõem a narrativa lida. Em seguida, com a ajuda dos alunos, fizemos anotações referentes ao enredo no quadro, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 13 - Construindo o enredo da crônica



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Finalizamos essa oficina com as alunas e alunos relatando, espontaneamente, que haviam gostado bastante da leitura e dos comentários ao longo das aulas. Uma das alunas citou que “mesmo não tendo atividades para fazer, pudemos aprender bastante.”

Com esse comentário, ficou evidente que as alunas e os alunos estão bastante habituados com momentos de leitura que sempre geram atividade escrita. Porém, nossas atividades foram propostas por meio de rodas de conversa em que todos puderam participar emitindo suas opiniões, trocando ideias e provocando discussões necessárias ao desenvolvimento da criticidade. Por meio da roda de conversa também é possível ativar os *conhecimentos prévios* dos participantes, além de ser um bom momento também para desenvolver o *conhecimento linguístico*.

5.5 Oficina 4 - Desenvolvendo a criticidade

Iniciamos nossa aula abordando um tema muito presente na escola, um problema muito frequente que deve ser discutido com o intuito de buscar soluções para que os envolvidos possam se conscientizar: o *bullying*.

Bullying é uma ação praticada por pessoas que acabam faltando com o devido respeito diante de outras, por não seguirem determinadas gostos, padrões ou pensamentos, deixando-as constrangidas em situações diversas com agressões físicas ou psicológicas, de modo intencional e repetidamente.

A sala de aula ainda é um ambiente em que ocorre a prática de *bullying*, muitas vezes, pela falta de maturidade ou pela carência de orientação, alunas e alunos acabam praticando o *bullying*, por considerarem apenas uma brincadeira, como exemplos: apelidar alguém, fazer comentários maldosos devido à estatura, ao peso ou outras características. A partir do momento em que o outro se sente constrangido ou ofendido, isso se configura *bullying* e precisa ser combatido.

O Quadro 12 apresenta as principais colocações durante a roda de conversa sobre o tema:

Quadro 12 - Roda de conversa antes da leitura da crônica *Bullying, seu lindo*

Professora: Para vocês, o que é bullying?

Ricardo: Preconceito.

Raquel: Toda a falta de respeito com o próximo acredito que seja bullying...não toda a falta de respeito, mas toda a discriminação com o próximo, acredito que seja bullying.

Gisele: Tocar no ponto fraco da pessoa.

Professora: Alguém já sofreu bullying?

Raquel: Já.

Emanuel: Já, foi uma situação muito desconfortável.

Professora: Geralmente, onde acontece a prática de bullying?

Jeane: Escola

Gustavo: Em casa.

Suerda: Na rua.

Raquel: Em todos os lugares que existem pessoas vai existir bullying.

Professora: Aqui em nossa escola acontece práticas de bullying?

Jeane: Sim.

Jady: Sim.

Suerda: Sim.

Professora: Quais as consequências da prática de bullying?

Jeane: Ansiedade.

Ricardo: Depressão.

Gustavo: Suicídio.

Professora: O que podemos fazer para combater o bullying?

Raquel: Reprimir esse costume.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Essa roda de conversa inicial objetivou investigar o que as alunas e alunos sabem a respeito do tema, além de motivar para a leitura da crônica já citada.

Durante a conversa fiquei bastante inquieta e preocupada ao perceber que todos parecem ter sofrido ou presenciado *bullying*, na rua, na escola ou em casa, e que até tratam o tema como algo natural. A aluna Raquel, por exemplo, chega a dizer que “em todos os lugares que existem pessoas vai existir *bullying*”, como se isso fosse um assunto banalizado e corriqueiro. Naquele momento, considerei a escolha

acertada do tema, pois percebi a necessidade dos próprios alunos discutirem soluções para problemas vivenciados por eles mesmos.

Outro momento que chamou bastante minha atenção foi quando algumas alunas (Jeane, Jady e Suerda) confirmaram que existe a prática de *bullying* na escola, pois considero que essa percepção delas foi um pedido de ajuda, de modo indireto. Embora eu tenha realizado, até em outros momentos, conversas conscientizando-os sobre as atitudes em sala de aula, considero que é de extrema importância que a escola realize ações como palestras de conscientização, trazendo profissionais que conscientizem as alunas e os alunos, e que os familiares ou responsáveis pelos menores também sejam convidados, pois, muitas vezes, a prática de *bullying* ocorre no ambiente familiar, mas os envolvidos não têm a devida consciência e isso acaba sendo propagado.

Os alunos que têm a consciência de que a prática do *bullying* tem relação com ansiedade/depressão/suicídio não o praticam, e sempre chamam a atenção dos demais em situações que percebam essa prática. Porém, existem aqueles que ainda não possuem a consciência de que o *bullying* é algo negativo e perigoso e que pode ter consequências graves.

Ainda sobre os que têm a consciência sobre os danos que a prática do *bullying* pode causar, percebi que, ao falar que a escola deve “reprimir esse costume”, a aluna cobra uma intervenção da instituição e de seus agentes, para que pelo menos consigam diminuir as ocorrências de tal prática. Como sugestões de ações, temos, além das palestras já citadas, uma série de possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, como: o trabalho com notícias que trazem situações reais sobre o problema, exibição de filmes que tratam sobre o assunto, montagem de peças para falar sobre o tema, criação de canais de comunicação para que os alunos se sintam seguros para denunciar a prática de *bullying*, capacitação do corpo docente para identificar as práticas e saber lidar com elas, atenção às vítimas e também aos agressores (que podem sofrer problemas de diversas naturezas), criação de jogos e atividades que propiciem que os alunos se conheçam e conheçam a diversidade, entre muitas outras possibilidades.

Por meio do diálogo realizado com os alunos, observamos que eles possuíam bastante conhecimento a respeito do tema, porém, ações de intervenção podem competir para que se aprofundem e possam conhecê-lo ainda melhor. Aproveitei essa

oportunidade e o debate iniciado e possibilitei que discutissem mais, citando casos e pedindo para que eles expressassem sua opinião sobre isso.

No segundo momento, apresentei a autora contemporânea Tati Bernardi, revelando alguns fatos curiosos de sua vida, como vemos no Quadro 13:

Quadro 13: Biografia de Tati Bernardi⁸

Tati Bernardi, como é mais conhecida, nasceu em 1979 em São Paulo e formou-se em Propaganda e Marketing pela Universidade Mackenzie. Além da publicidade, Tati também dedica-se à literatura, já tendo quatro livros publicados, sendo os mais conhecidos: "A mulher que não prestava" e "Tô com vontade de alguma coisa que eu não sei o que é".

Tati Bernardi consagrou-se com seu site, onde a maior parte do público são mulheres. Além disto, Tati também é colunista e cronista de revistas, como a Viagem & Turismo, blogueira e redatora da TV Globo.

Além disto, fez cursos de pós-graduação na área de roteiro e cinema, e trabalhou muitos anos como redatora publicitária nas principais agências de propaganda de São Paulo, tais como W/Brasil, Talent, Leo Burnett e AgênciaClick.

Após essa breve apresentação, distribuí o texto impresso da crônica *Bullying, seu lindo* (Anexo O) que se trata de uma crônica jornalística de autoria da Tati Bernardi, publicada em 16 de dezembro de 2013, no jornal Folha de São Paulo. A narradora personagem comenta sobre o *bullying* que sofreu durante parte de sua infância e adolescência. De modo irônico e reflexivo, ela vai revelando o trauma que desenvolveu devido o *bullying* que sofreu durante essas fases de sua vida e como conseguiu superar.

Inicialmente, realizaram uma leitura silenciosa, em seguida, iniciaram a leitura em voz alta e, ao final, realizei outros questionamentos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 14 - Roda de conversa após a leitura da crônica *Bullying, seu lindo*

(D3) Professora: Qual efeito provocado pelo título da crônica?

Emanuel: Ironia, o *bullying* é feio.

Gisele: Ironia.

Pedro: Ironia.

Professora: Qual o público-alvo desta crônica?

Lavínia: Adolescentes.

Augusto: Adolescentes e jovens

Emanuel: Os leitores.

(D3) Professora: Há no texto alguma(s) palavra(s) que você desconhece o(s) sentido(s)?

Suerda: Sim, absinto.

Lavínia: silk.

Jeane: esquizofrênico.

Professora: Muitas vezes, podemos reconhecer o sentido de alguma palavra no contexto, mas quando não for possível, é importante que busquem. (...)

⁸ Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/tati_bernardi/biografia/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

Professora: Quais as características da personagem?

Suerda: Magrela, dentuça, usava óculos, franja.

Gustavo: Gostava de dar conselhos.

(D14) Professora: Que fato é relatado referente à fase adulta da cronista e qual a opinião dela relativa a esse fato?

Lavínia: Ela viu o amigo, o Luís.

Raquel: O encontro com o amigo de infância faz ela lembrar os velhos tempos e achar que conseguiram vencer o bullying.

(D11) Professora: A maneira como a cronista lidava com situações adversas durante sua infância e adolescência resultou em quais consequências?

Lílian: Ela se sentia mal e se revoltava.

Gisele: Ela sempre tentava mudar, superar.

Professora: Vocês acham que a narradora personagem sofria bullying?

Lavínia: Sim.

Raquel: Ela se sentia constrangida diante das situações do dia a dia.

Fonte: Dados da pesquisadora.

A roda de conversa, no Quadro 14, que ocorreu após a leitura da crônica, foi bastante calorosa. Expus a gravidade da prática de *bullying*, falei que essa prática pode gerar punição para os envolvidos e, em alguns casos, os pais podem ser responsabilizados. Toda a discussão possibilitou a turma se conscientizar mais acerca do tema tratado.

Os descritores D3- inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D14- distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato e D11- estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto foram contemplados em algumas perguntas, possibilitando que as alunas e alunos observassem e conseguissem desenvolvê-los. Na questão referente ao descritor 3, por exemplo, eu medie e expus os sentidos de algumas palavras para que pudessem compreender melhor. Na questão referente ao descritor 14, expliquei a diferença entre fato e opinião para que pudessem distinguir esses pontos. E no descritor 11, orientei que observassem as explicações dadas para cada ação da narradora e fizessem essa relação.

Percebi que as rodas de conversa foram fundamentais no processo de construção de sentido, desde a inicial, quando realizei questionamentos acerca do tema, até a última conversa, quando foi possível que as alunas e os alunos enxergassem que a narradora personagem sofria com o *bullying* e isso afetava suas relações pessoais e mesmo sua autopercepção. Quando a aluna Raquel comentou que “O encontro com o amigo de infância faz ela lembrar os velhos tempos e achar

que conseguiram vencer o *bullying*”, mostrou que ela havia compreendido que a narradora personagem utilizou recursos como humor e ironia para chamar a atenção dos leitores sobre um tema, na verdade, triste e dolorido. Isso foi possível porque tanto a aluna Raquel quanto os demais conseguiram assimilar os conhecimentos sobre o tema que foram apresentados em sala de aula e dialogar com o texto.

Quando a aluna Lílian cita “*Ela se sentia mal e se revoltava*”, e logo em seguida, a aluna Gisele comenta “*Ela sempre tentava mudar, superar*”, colaboraram para a progressão da compreensão do texto. Entenderam que a narradora personagem estava sofrendo diante das situações vivenciadas, mesmo tentando superar as provocações, sempre se sentia vencida. Ao final, chegaram ao entendimento de que ela de fato sofria *bullying*, pois não tinha interesse em ir à escola, se sentia constrangida com a maneira que era vista: “a magrela dentuça de óculos e rodaminho na franja”. Além disso, sentia-se ridicularizada: “Despertei com o riso descontrolado da professora que me aconselhou a fazer fisioterapia”.

A crônica apresenta uma narradora personagem que tenta chamar atenção de todos a sua volta, traz situações vivenciadas com boa dose de humor e ironia, mostrando que sofreu *bullying* durante sua infância e adolescência, mas que isso pode ser superado, embora sempre volte à memória em alguns momentos.

Essa leitura suscitou nos alunos a reflexão sobre comportamento, citaram casos que tinham conhecimento e opinaram contra as formas inconvenientes de tratar o outro.

Percebi que após a aplicação dessa última leitura da nossa proposta, a crônica *Bullying, seu lindo*, da Tati Bernardi, os alunos tiveram uma mudança no comportamento, mostrando-se mais conscientes das suas atitudes, passaram a se concentrar mais e, puderam ter um melhor aproveitamento do tempo. E o mais importante, passaram a ser mais participativos durante as aulas, emitindo suas opiniões a respeito do que era abordado.

Avalio que toda essa experiência me possibilitou repensar sobre a importância das informações trazidas pelos alunos, pois sempre nos trazem algo para que reflitamos sobre o processo de aprendizagem de leitura.

As rodas de conversas foram instrumentos que propiciaram aos alunos que se envolvessem mais nas discussões, promovendo a participação de modo bastante espontâneo e, ao final de cada leitura, percebia a satisfação de todos por terem a oportunidade de partilhar as suas vivências e também de observarem que as aulas

fluíam de modo a desenvolver as habilidades de percepção, reflexão e construção de sentidos. Certamente, irei utilizar com muito mais frequência essa estratégia e observarei atentamente todas as informações que podem ser colhidas nesses momentos para que tudo que é vivenciado em sala de aula possa me auxiliar na preparação e mediação de minhas aulas de português.

5.6 Atividade diagnóstica final

Após a aplicação das quatro oficinas descritas anteriormente, apliquei uma atividade diagnóstica final (Apêndice F), com o objetivo de verificar se houve algum avanço no desenvolvimento das habilidades leitoras exercitadas. Essa atividade diagnóstica também foi composta de doze questões de múltipla escolha: as seis questões iniciais baseadas na crônica *O homem nu* (Anexo P), de Fernando Sabino e as seis questões finais baseadas no texto *Qualidade de vida* (Anexo Q), de Martha Medeiros.

O homem nu é uma crônica que foi publicada em 1960 pela Editora do Autor, no livro que recebe o mesmo nome da crônica: *O homem nu*. A crônica citada conta a história de um casal que possui uma dívida e, no dia de realizar o pagamento da prestação, está sem o dinheiro. Ao sair apenas de toalha para pegar os pães numa área externa, o homem viu a porta se fechar atrás dele, a partir daí, cria-se uma certa tensão, pois ao chamar a esposa que não o atende, pensando ser o cobrador, ele se vê em apuros e tenso, pois, a qualquer momento poderia encontrar o tal cobrador ou qualquer outra pessoa. Depois de um tempo, a esposa abre a porta, ele corre para se vestir e, após se acalmar, ouve a campainha tocando e pensa ser a polícia, porém, ao abrir dá de cara com o cobrador.

As outras seis questões, como dito, foram baseadas no texto *Qualidade de Vida*, crônica jornalística da escritora gaúcha Martha Medeiros, publicada inicialmente no jornal Zero Hora. O texto aborda assuntos do dia a dia de maneira bastante descontraída e inteligente, guiando o leitor para uma reflexão acerca do que realmente importa na vida.

Essa atividade teve como objetivo observar os possíveis avanços quanto ao desenvolvimento das habilidades leitoras das alunas e dos alunos após a participação das atividades de intervenção das oficinas que envolveram o gênero textual crônica. As habilidades leitoras observadas foram as mesmas contempladas na atividade

diagnóstica inicial e ao longo do desenvolvimento das quatro oficinas, e fazem parte da matriz de referência do SAEB, a saber, os descritores: D1, D3, D4, D14, D10 e D11. Ressaltamos ainda que, diferentemente da atividade diagnóstica inicial, que teve a maioria das questões retiradas da internet, a atividade diagnóstica final teve suas questões elaboradas pela pesquisadora.

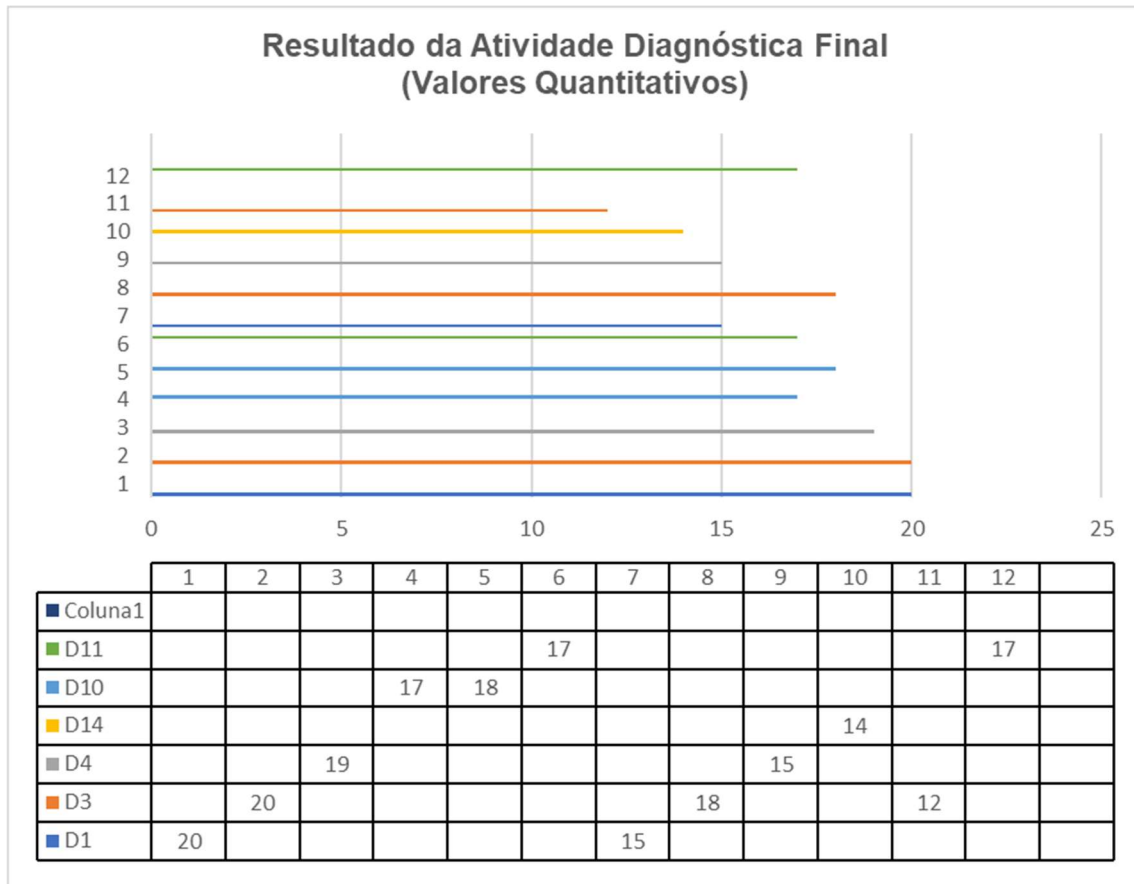
Devo explicar que, no início do processo, não me sentia totalmente segura para elaborar as questões. Achei que catalogá-las da internet fosse mais prudente e mais prático. Ao longo da aplicação das atividades, porém, fui me sentindo mais capaz de ler, interpretar os textos e pensar em possíveis questionamentos que se referissem aos descritores e habilidades trabalhadas. Assim, decidi que a última atividade diagnóstica seria elaborada por mim.

A turma foi informada que a atividade fazia parte da pesquisa que estava em andamento. Organizei a sala e, ao entregar a atividade para que pudessem responder, orientei que teriam 2h/aulas disponíveis para responderem com calma e atenção.

Nessa atividade, tivemos o total de 21 (vinte e um participantes), foi aplicada no dia 05/12/2022, e com ela finalizamos nossa coleta de dados para a presente pesquisa.

No Gráfico 2, apresentamos os dados gerais:

Gráfico 2 - Resultado da Atividade Diagnóstica Final



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 2, apresentamos os dados obtidos com a aplicação da atividade diagnóstica final. Esse gráfico demonstra que apenas duas questões (10 e 11) obtiveram resultados abaixo de 70%. Todas as demais questões alcançaram números acima de 70%, o que significa, em nossa interpretação, que houve uma evolução no desenvolvimento das habilidades.

O descritor D1, presente nas questões 1 e 7, tem como objetivo *localizar informações explícitas em um texto*. Dos vinte e um alunos que participaram dessa atividade, vinte acertaram a questão 1 e quinze acertaram a questão 7, o que corresponde a 95% e 71%, respectivamente. Abaixo, analisemos a questão 7:

7.(D1) De acordo com o texto, *qualidade de vida* é:

- a) amor que não se sustenta.
- b) tudo que vem com facilidade.
- c) teatralizar a vida.
- d) é a verdade dos fatos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão acima, observamos que o leitor pode relacionar a “qualidade de vida” ao que de fato compreende, além disso, a resposta pode ser facilmente encontrada no texto. Considero que o resultado foi positivo, embora tenha ocorrido uma diferença entre as duas questões, porém, isto se explica pelo fato de algumas alunas e alunos não terem observado com mais atenção.

Já o descritor D3, que busca *inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, apareceu nas questões 2, 8 e 11, e tivemos 20, 18 e 12 acertos, respectivamente, o que corresponde em números percentuais a 95%, 85% e 57%, nesta ordem. Dessas três questões, observemos a que obteve o menor percentual:

11.(D3) No texto, a palavra *agnóstica* tem o mesmo sentido que:

- a) fanática
- b) devota
- c) religiosa
- d) ateia

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando a questão acima e o texto no qual ela se baseia (a crônica *Qualidade de Vida*, de Martha Medeiros), observamos que um leitor mais proficiente conseguiria identificar que a resposta correta é a alternativa “d”, devido o próprio texto dar pistas do significado da palavra “agnóstica”, uma vez que, ao longo do texto, a autora não se mostra religiosa. Contudo, no parágrafo que aparece o termo, temos a seguinte sentença: “...parece uma oração, eu que sou quase *agnóstica*”. Acreditamos que o léxico *oração* junto ao termo *agnóstica* possa ter ajudado a levá-los justamente ao entendimento de que a autora se referia ao fato de ser devota.

Com relação ao descritor D4, que tenciona *inferir uma informação implícita em um texto*, este apareceu nas questões 3 e 9 e obteve 19 e 15 acertos, respectivamente, o que corresponde a 90% e 71%, na ordem. Vejamos a questão 3:

3.(D4) O homem abriu a porta para o cobrador por que:

- a) resolveu não pagar a dívida.
- b) resolveu pagar a dívida.
- c) desistiu de se esconder.
- d) esqueceu que aguardava o cobrador.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão acima, observamos que o leitor necessita realizar uma operação mental para rememorar até chegar à resposta, nesse caso, pode fazer um esforço para lembrar o que havia lido ou voltar ao texto e acompanhar a sequência dos

fatos. Nesse caso, aquelas e aqueles que não conseguiram acertar, podem não ter realizado nenhum desses percursos.

Quanto ao descritor D14, que busca *distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato*, está presente na questão 10, a qual obteve 14 acertos, o que corresponde a 66%. Observemos abaixo a questão citada:

- 10.(D14) O trecho que apresenta uma opinião é:
- a) Qualidade de vida é um modelo de comportamento.
 - b) Até hoje dá vontade de entrar numa loja e perguntar: tem qualidade de vida?
 - c) E a qualidade das nossas emoções?
 - d) Provavelmente nos responderiam que está em falta.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora, tenha explicitado a diferença entre fato e opinião durante as oficinas de intervenção, observo que este descritor precisa ser mais aprofundado, não basta distinguir fato e opinião, mas analisar os elementos linguísticos que estão envolvidos no enunciado.

O descritor D10, que objetiva *identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*, aparece nas questões 4 e 5 e obteve 17 e 18 acertos, respectivamente, correspondendo a 80% e 85%. Vejamos abaixo uma questão:

- 4.(D10) O conflito da crônica: *O homem nu*, de Fernando Sabino se revela quando:
- a) o homem entra em casa.
 - b) o casal não quer ser incomodado pelo cobrador.
 - c) o homem sai e não consegue voltar porque a porta se fechou.
 - d) o cobrador chega.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão acima, os alunos devem reconhecer o fato inicial que desencadeou o conflito. Embora a turma tenha evoluído bem, em comparação à atividade diagnóstica inicial, onde apenas 33% dos participantes acertaram a questão que envolveu este descritor, entendemos que algumas alunas e alunos necessitam exercitar mais observando o contexto.

O descritor D11, que tenciona *estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto*, apareceu nas questões 6 e 12, onde obtiveram 17 acertos em ambas questões, correspondendo a 80% dos participantes. Abaixo, a questão 6:

- 6.(D11) Qual o motivo que fez o homem querer se esconder do cobrador de televisão?

- a) ele alegou que já havia pago a dívida.
 b) ele estava sem dinheiro para pagar a dívida.
 c) ele não queria pagar a dívida.
 d) ele não reconhecia a dívida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão acima, os alunos precisaram associar o questionamento a uma explicação coerente ao que foi lido. Houve um número razoável de acertos, porém, ainda tivemos uma parcela que não atingiu a expectativa.

Por fim, os resultados foram observados por meio de comparação entre os acertos obtidos na atividade diagnóstica inicial (A1) e os acertos obtidos na atividade diagnóstica final (A2). É importante que seja mencionado que, dos 27 alunos participantes de A1, seis não puderam continuar por motivos diversos. Assim, a atividade diagnóstica final contou com 21 participantes. Comparando os dados da primeira e da última atividade diagnóstica, levando em consideração as devidas proporções e a ausência dos seis alunos, temos os seguintes dados:

Tópico 1 - Procedimentos de leitura			Tópico 2 - A coerência e a coesão no processamento do texto		
	A1	A2		A1	A2
D1 - Localizar informações explícitas em um texto	74%	83,3%	D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	33%	83%
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	68,5%	79%	D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	57%	80,95%
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto	56,5%	81%			
D14 - Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato	60%	67%			

Observamos que, depois de aplicadas as oficinas, obtivemos um melhor resultado em todos os descritores, com destaque para os seguintes: Descritor 4 do tópico *procedimentos de leitura*, que revelou um aumento de 24,5% de taxa de acerto, no que se refere a inferir informações implícitas; e para os descritores 10 e 11 do tópico *coerência e coesão no processamento do texto*. Com relação ao descritor 10, tivemos um aumento de 50% de taxa de acerto, no que se refere a estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto, e ao descritor 11, tivemos

um aumento de 23,95% de taxa de acerto, no que se refere a estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto.

O descritor 14 do tópico *distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato* ainda requer atenção. Outras ações e leituras de outros gêneros podem e devem ser pensadas. Acreditamos, inclusive, que um trabalho com gêneros jornalísticos, por exemplo, pode ser mais eficiente para que um fato seja diferenciado de uma opinião a respeito desse fato, o que nos instiga a pensar na continuidade desse trabalho que se mostrou importante em diversos sentidos: oportunização de espaços de leitura, incentivo ao debate e à exposição de ideias, observação comparativa do progresso dos alunos, além de mensuração daquilo que precisa ser continuado e aprofundado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação da pesquisa, percebemos a importância da realização de um trabalho sequenciado que privilegie gêneros diversos e a promoção de debates e exposição de ideias. Ressaltamos a importância do trabalho de leitura com o gênero crônica que, de forma geral, nos possibilitou incentivar a prática leitora junto aos alunos, além de fazê-los conhecer autores consagrados, ampliar seu vocabulário, reconhecer os elementos que constroem a narrativa e estimular o debate, trazendo, consequentemente, ampliação de sua percepção crítica e compreensão dos fatores que estão externos ao texto, mas que com ele se relacionam.

Quanto aos objetivos que foram lançados para a construção deste trabalho, asseguramos que a leitura do gênero crônica contribuiu para o desenvolvimento da formação crítica dos nossos alunos. Vale salientar que, para atingir este objetivo, foi importante nos apropriarmos dos conhecimentos teóricos, para que conseguíssemos sistematizar todo o processo de desenvolvimento das oficinas pedagógicas criadas. Além da apropriação dos conhecimentos teóricos, apontamos também a importância de realizar o diagnóstico das habilidades de leitura dos nossos alunos, para que pudéssemos desenvolver a proposta. Ao final, além desse trabalho, pudemos elaborar um caderno pedagógico com o objetivo de subsidiar o trabalho do/a professor/a que tiver interesse sobre o assunto.

Com isso, confirmamos que é possível sim, realizar um trabalho de leitura com o gênero textual crônica com vistas ao desenvolvimento da formação crítica dos alunos, para tanto, é preciso observar e conhecer as necessidades da turma, para que a escolha dos textos e a organização das rodas de conversa colaborem para este resultado.

Os resultados da atividade diagnóstica inicial mostraram que os alunos apresentaram desempenho considerado baixo no tocante às habilidades leitoras que foram verificadas (D1, D3, D4, D14, D10 e D11). Consideramos que parte dos alunos apenas decodificavam os textos, pois não conseguiram perceber, por exemplo: informações que estavam presentes na superfície do texto ou deduzir informações subentendidas, consequentemente, as outras habilidades se apresentaram comprometidas, com destaque para o descritor D10 (*Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*). Nesse descritor, os alunos obtiveram o menor número de acertos nas questões apresentadas.

Com a aplicação das oficinas, foi possível trabalhar as dificuldades que foram apresentadas na atividade diagnóstica inicial, levando em consideração as estratégias de motivação (Solé, 1998), observando os *conhecimentos prévios*, os *conhecimentos linguísticos*, e também possibilitando a interação de todos/as os/as envolvidos/as para que partilhassem e trocassem suas ideias a respeito do que estava sendo lido e/ou discutido.

Paralelo aos resultados da atividade diagnóstica inicial, na atividade diagnóstica final, obtivemos resultados que comprovaram o quanto os alunos conseguiram melhorar o desempenho em relação às habilidades leitoras verificadas. Os resultados já citados (p. 99) comprovam que houve uma evolução no desenvolvimento de todas as habilidades, com destaque para o descritor D10 que foi o que obteve o aumento de 50% na taxa de acertos.

Com isso, o trabalho de leitura com o gênero crônica propiciou grandes reflexões, uma delas é que precisamos conhecer melhor nossos alunos, ouvi-los mais, para que consigamos mediar as discussões e permitir que suas vozes sejam propagadas, de modo que consigam exercer o protagonismo.

É preciso atenção diante dos desafios que circundam o exercício da docência. Observação, reflexão e planejamento devem ser palavras de ordem, pois diante de tanto dinamismo da sociedade, nosso trabalho precisa ser auto monitorado para que respeitemos os contextos sociais de cada indivíduo, além das mudanças que ocorrem e que refletem diretamente no ensino.

Particularmente, esta experiência tão enriquecedora provocou em mim grandes transformações, contribuiu na construção da minha identidade profissional como professora pesquisadora.

Por conseguinte, a presente pesquisa e, especialmente, o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS causou uma verdadeira revolução em minha vida, para além do profissional, encorajando-me a enfrentar os desafios que permeiam a educação pública, que não são poucos, dando-me mais segurança para que eu consiga contribuir da melhor maneira possível para a melhoria do ensino da língua.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maryngá Meireles Cardoso. **Ensino de leitura e escrita através do gênero crônica**: uma abordagem sociointeracionista. Orientador: Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba. 2017. 141 p. Dissertação (Mestrado) - UEPB, Guarabira/PB, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 4ª reimpr. da 2ª ed. de 1999. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. *In*: **Revista na Ponta do Lápis**. São Paulo, ano IV, ed. 10, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 18ª reimpressão da 1ª edição de 2003. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 20, nº 01, p. 65-76, jan./jun. 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, José Emerson de Barros. **Uma proposta de intervenção com a ressignificação das atividades da olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro**: a apreensão da literariedade do gênero crônica à guisa do letramento literário. Orientador: Profa. Dra. Márcia Félix da Silva Cortez. 2019. 2018 f. Dissertação (Mestrado) - UFRPE, Garanhuns/PE, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília-DF: INEP, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o trabalho ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond *et al.* **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1984. v. 5, prefácio.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.

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

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAREZI JR., Celso; DE CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento *et al.* **O que quer, o que pode esta língua**: perspectivas para o ensino de língua portuguesa. Natal: IFRN Editora, 2014. 157 p.

HOUAISS & VILLAR, Antônio & Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**/ Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016a.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LIMA, Fábio Alves de. **A crônica e sua composição: o ensino de leitura e produção textual numa perspectiva sociocultural**. Orientador: Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva. 2021. 84 p. Dissertação (Mestrado) - UEPB, Guarabira/PB, 2021.

LOPES, Paula Cristina. **A crônica (nos jornais): O que foi? O que é?** S.d.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOURA, Ana Aparecida e MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: Do projeto à sala de aula. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOURA, Adriana Ferro e LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação. João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan. - jun. 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa**. 5. ed. Barueri/SP: IBEP, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel e FERREIRA, Maria Salomilde (Orgs.). **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRRN, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SILVA, João Lucas Pinheiro da. **O ensino das estratégias de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental a partir dos descritores da Prova Brasil**. Orientadora: Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado) - UFPB, Mamanguape/PB, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio [s. l.], p. 96-100, 29 fev. 2004a.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação [s. l.], ano 2004, ed. 25, 2004b.

SOARES, Rosana Muniz. **Gêneros em contos e crônicas em livros didáticos de português no ensino médio: um estudo sistêmico-funcional**. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Webgrafia

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/nova-cruz/panorama>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10309033>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf>. Acesso: 02 abr. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DA OFICINA 1

Oficina 1- Conhecendo o gênero textual crônica

Objetivos:

- Conhecer o gênero textual crônica: conceito e características.
- Relacionar a crônica com a notícia de jornal por meio de imagens.
- Apresentar o cronista Rubem Braga e realizar a leitura de uma crônica.

Estratégias metodológicas:

Por meio de uma conversa inicial, investigar se os alunos já conhecem o gênero textual crônica. Em seguida, apresentar o conceito de crônica, suas características e tipos por meio de *slides*.

Apresentar imagens e relacioná-las às crônicas jornalísticas, motivando os alunos a imaginarem como elas podem ser transformadas em crônicas.

Roda de conversa 1

- a) O que cada imagem retrata?
- b) Como é o lugar mostrado em cada imagem?
- c) Quando, possivelmente, cada imagem foi registrada?
- d) Onde essas imagens podem ter sido publicadas?

Apresentar informações sobre o autor Rubem Braga, em seguida, solicitar a leitura colaborativa da crônica: *Meu ideal seria escrever*. Após a leitura, promover uma discussão sobre as impressões do texto.

Roda de conversa 2:

Qual impressão tiveram ao ler o texto pela segunda vez?

O que é tratado no texto?

Qual o pretexto para iniciar o texto?

Qual a finalidade do texto?

A quem se dirige?

Qual a linguagem utilizada?

Em seguida, relacionar a crônica com as imagens vistas anteriormente, para mostrar que tanto as imagens quanto a crônica tratam de situações do cotidiano. Por fim, realizar a atividade abaixo por meio de roda de conversa:

Roda de conversa 3- Compreensão do texto

- a) Por que o autor deseja escrever uma história engraçada?
- b) Por que ele diz que a moça tem uma casa cinzenta, e não verde, azul ou amarela?
- c) Ao descrever um raio de sol, o autor lhe atribui características que, de certa forma, se opõem às da moça. Cite algumas dessas características.
- d) Como você interpretaria a oração “que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria”?
- e) Afinal, que história Rubem Braga inventou para alegrar e comover tantas pessoas?

Fonte: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/04/cronica-meu-ideal-seria-escrever-rubem.html>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

Recursos necessários: Material didático selecionado, organizado em slides; textos xerocopiados.

Tempo: 4h/aula.

Como serão avaliados: Por meio da participação nas conversas e resolução das atividades propostas por meio da oralidade.

APÊNDICE B - SLIDES UTILIZADOS NA OFICINA 1

GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

PROFESSORA: ADRIANA FERREIRA DA SILVA



Para início de conversa...

- ❖ Quem já leu crônicas?
- ❖ Lembra onde podemos encontrá-las?
- ❖ Geralmente, de que trata uma crônica?

O que é crônica?

A crônica é um gênero textual muito presente em jornais, revistas, portais de internet e blogs.

Esse tipo de texto se destaca por abordar aspectos do cotidiano. Ou seja, questões comuns do nosso dia a dia.

Quais as características da crônica?

A crônica se situa entre o jornalismo e a literatura.

Além da narração de situações banais, ela é caracterizada por:

- Textos curtos e de fácil compreensão
- Linguagem simples e descontraída
- Poucos (ou nenhum) personagens nas histórias
- Análise crítica sobre contextos e circunstâncias
- Humor crítico, irônico e sarcástico
- Linha cronológica estabelecida.

Para que serve uma crônica?

Embora as crônicas retratem acontecimentos do dia a dia, elas não têm a finalidade exclusiva de informar.

O objetivo da narrativa é, na verdade, provocar uma reflexão sobre o assunto abordado.

Os cronistas costumam identificar aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos pelo restante da sociedade, mas que merecem observação e análise.

Quais são os tipos de crônicas?

A crônica é um gênero textual que pode ser dividido em diferentes tipos. Conheça as características de cada um deles:

- > **Crônica descritiva** - é tipificada pela descrição dos elementos na narrativa. Ou seja, é um texto que expõe os detalhes de objetos, lugares, personagens e demais partes.
- > **Crônica narrativa** - Esse tipo de crônica é marcado pela narração em primeira ou terceira pessoa do singular. Ele costuma conter humor, ação e crítica.
- > **Crônica dissertativa** - A crônica dissertativa pode ser escrita em primeira ou terceira pessoa do plural. Ela traz à tona o ponto de vista do autor sobre o assunto em foco.

- > **Crônica humorística** - Humor, ironia e sarcasmo são os componentes da crônica humorística. Diferentes abordagens e estratégias podem ser adotadas nesse tipo de texto para tratar dos temas que impactam a sociedade de forma cômica.
- > **Crônica lírica** - No gênero lírico, a expressão de emoções é predominante. A crônica lírica, portanto, evidencia o sentimentalismo.
- > **Crônica poética** - A crônica poética utiliza versos poéticos em sua composição. Dessa forma, além de traços de poesia, também contém sentimentos e emoções.

- > **Crônica jornalística** - A crônica jornalística tem um viés do texto jornalístico no que diz respeito à veiculação de notícias e fatos. Dessa forma, busca abordar acontecimentos atuais, do mesmo dia ou semana, por exemplo.
- > **Crônica histórica** - Ao contrário da crônica jornalística, que destaca eventos recentes, a crônica histórica relembra episódios passados.
- > **Crônica-ensaio** - Diferente das demais crônicas, esta é difícil de prever pelo nome. A crônica-ensaio tece críticas ao que acontece nas relações sociais e de poder.
- > **Crônica filosófica** - Por fim, a crônica filosófica que carrega uma reflexão sobre determinado assunto.

Fonte: <https://lead.pucpr.br/blog/o-que-e-cronica> Acesso em: 30/09/2022

APÊNDICE C - PLANEJAMENTO DA OFICINA 2

Oficina 2 - Aprofundando o gênero textual crônica

Objetivos:

- Oportunizar a leitura de alguns trechos de crônicas para estimular o gosto pela leitura;
- Apresentar o escritor Ivan Ângelo;
- Realizar leitura da crônica: *Lanterna Mágica*, de Ivan Ângelo para observar o conteúdo, o estilo e a composição textual.
- Apresentar o escritor Luís Fernando Veríssimo.
- Realizar leitura da crônica: Futebol de rua, de Luís Fernando Veríssimo para motivar os alunos a discutirem sobre a prática de futebol.

Estratégias metodológicas:

Organizar o espaço com uma exposição de livros de crônicas, iniciar revisando o que foi visto no encontro anterior, questionando os alunos sobre o que eles lembram a respeito do gênero textual crônica. Oportunizar o contato com livros de crônicas para que realizem leituras autônomas, depois solicitar comentários a respeito do que leram enfatizando aspectos trabalhados.

Comentar sobre a biografia do autor Ivan Ângelo. Antes de iniciar a leitura da crônica *Lanterna Mágica*, provocar inferências que seguem após a biografia do autor.

Após apresentar o autor, falar o título da crônica: *Lanterna Mágica*, em seguida realizar algumas inferências. Sugestão de perguntas abaixo:

- a) O que podemos antecipar sobre o texto que iremos ler?
- b) Com quais brinquedos você gostava de brincar durante sua infância?
- c) Qual brinquedo ou objeto marcou sua infância? Por quê?

Após esse momento de inferências, entregar o texto e solicitar uma leitura silenciosa, sugerir que marquem as palavras que não conhecem o sentido. Após a leitura silenciosa, organizar a turma para que realizem a leitura em voz alta, a fim de que processem melhor as informações. Em seguida, os alunos deverão responder as seguintes questões por meio da oralidade:

Roda de conversa sobre o gênero textual crônica

- a) (D1) Qual cena temos como ponto de partida para a construção do texto?
- b) Por que esse texto é considerado uma crônica?

- c) Qual a finalidade do texto lido?
- d) Qual o suporte em que o texto foi veiculado?
- e) Quem é o público-alvo do texto que lemos?
- f) Qual a linguagem utilizada pelo autor?
- g) (D3) Explique o sentido da palavra *quixotar*, presente no texto.
- h) Qual reflexão podemos realizar sobre o texto lido?

Conversar sobre futebol para motivá-los.

- a) Quem gosta de futebol?
- b) Onde vocês jogam?
- c) Quando geralmente jogam futebol?
- d) Como jogam, ou seja, há regras nesse jogo?

Apresentar o escritor Luís Fernando Veríssimo, em seguida, entregar a crônica: Futebol de rua, do citado autor. Depois da leitura silenciosa, promover uma leitura autônoma? Para finalizar, conversar sobre o texto lido, com as seguintes perguntas sugestivas:

1. Qual a esfera comunicativa a que pertence a crônica lida?
2. Por que esse texto é considerado uma crônica?
3. Qual a motivação que o cronista teve para escrever o texto lido?
4. Qual a finalidade do texto lido?
5. Qual o suporte em que o texto foi veiculado?
6. Quem é o público-alvo do texto que lemos?
7. Qual a linguagem utilizada pelo autor?
8. (D14) Qual a opinião do narrador sobre o futebol de rua?
9. (D3) Há no texto alguma palavra que você não compreendeu? Em caso afirmativo, cite:

Recursos necessários: Aparelho de Datashow, livros de crônicas, vídeo arquivado em *pendrive*, textos (biografias dos autores e as crônicas) xerocopiados.

Tempo: 4h/aula.

Como serão avaliados: Por meio da participação e resolução da atividade por meio da oralidade.

APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DA OFICINA 3

Oficina 3- Reconhecendo os elementos da narrativa

Objetivos:

- ✓ Relembrar os elementos da narrativa e a estrutura do enredo.
- ✓ Conhecer o cronista Stanislaw Ponte Preta.
- ✓ Realizar a leitura da crônica: A velha contrabandista
- ✓ Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Estratégias metodológicas:

Iniciar a aula questionado se alguém lembra dos elementos da narrativa. Após as possíveis colocações, mostrar brevemente quais são os elementos da narrativa, por meio da exposição de um mapa mental, enfatizando sobre a estrutura do enredo.

Perguntar se já ouviram falar em Stanislaw Ponte Preta, apresentá-lo e dizer que farão a leitura de uma crônica cujo título é: A velha contrabandista, escrita pelo autor citado.

Antes de iniciar a leitura, conversar sobre:

- a) A turma tem algum palpite sobre o que trata a crônica?
- b) O que seria um contrabando?
- c) Já ouviram falar sobre algum tipo de contrabando? Em caso afirmativo, de quê?
- d) Onde pode ocorrer contrabando?

Após a leitura, promover uma roda de conversa:

1. Quem narra a história?
2. Quem são os personagens da crônica lida?
3. Onde aconteceram os fatos citados na crônica?
4. Qual a duração do tempo em que se passa a história?

Depois dos alunos reconhecerem os elementos que compõem o enredo, a professora preencherá a tabela abaixo no quadro, com as indicações dos/as alunos/as.

Situação inicial	
Complicação	
Clímax	
Desfecho	

Tempo: 2h/a

Recursos necessários: Textos xerocopiados.

Como serão avaliados: Por meio da participação e resolução da atividade por meio da oralidade.

APÊNDICE E - PLANEJAMENTO DA OFICINA 4

Oficina 4- Desenvolvendo a criticidade

Objetivos:

- ✓ Incentivar a leitura crítica por meio de uma crônica, promovendo uma discussão sobre *bullying*.
- ✓ Apresentar a cronista Tati Bernardi;
- ✓ Realizar a leitura da crônica: *Bullying, seu lindo*, de Tati Bernardi.

Estratégias metodológicas:

Antes da leitura, promover uma roda de conversa para realizar uma investigação sobre o que os alunos sabem sobre *bullying* a fim de motivá-los:

- a) Para vocês, o que é *bullying*?
- b) Alguém já sofreu *bullying*?
- c) Geralmente, onde acontece a prática de *bullying*?
- d) Aqui em nossa escola acontece práticas de *bullying*?
- e) Quais as consequências da prática de *bullying*?
- f) O que podemos fazer para combater o *bullying*?

Após essa conversa inicial, apresentar a cronista Tati Bernardi. Solicitar a leitura silenciosa, em seguida em voz alta pela turma. Após a leitura em voz alta, realizar outra roda de conversa com os questionamentos que seguem:

1. (D3?) Qual efeito provocado pelo título da crônica?
2. Qual o público-alvo desta crônica?
3. (D3) Há no texto alguma(s) palavra(s) que você desconhece o(s) sentido(s)?
4. Quais as características da personagem?
5. (D14) Que fato é relatado referente a fase adulta da cronista e qual a opinião dela relativa a esse fato?
6. (D11) A maneira como a cronista lidava com situações adversas durante sua infância e adolescência resultaram em quais consequências?

Recursos necessários: Textos (Biografia e crônica) xerocopiados.

Tempo: 2h/ aula.

Avaliação: Os alunos serão avaliados por meio da participação na roda de conversa.

APÊNDICE F - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA FINAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
 Responsável pelo projeto: Adriana Ferreira da Silva
 Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Prezado(a) estudante,

Você está recebendo um Caderno de Questões de Língua Portuguesa que faz parte da pesquisa intitulada: **O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas de leitura e aprendizagem no Ensino Fundamental**

Por gentileza, leia as questões atentamente e responda-as!

Nome: _____

Atividade Diagnóstica Final

Leia a crônica para responder as questões de 1 a 6:

O homem nu

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

APÊNDICE F - continuação

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

APÊNDICE F - continuação

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:
 — Tem um homem pelado aqui na porta!
 Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:
 — É um tarado!
 — Olha, que horror!
 — Não olha não! Já pra dentro, minha filha!
 Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.
 — Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.
 Não era: era o cobrador da televisão.

Fernando Sabino. Extraída do livro de mesmo nome,
 Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 65.

Glossário

Pesadelo de Kafka: Referência ao escritor checo Franz Kafka, que criou histórias fantásticas com toques de terror e situações incomuns. Muitas vezes, seus personagens se sentiam assustados e em agonia, como se vivessem um pesadelo.

Regime do Terror: Referência ao período da Revolução Francesa, compreendido entre 31 de maio de 1793 e 27 de julho de 1794, em que milhares de pessoas foram executadas na guilhotina por se oporem ao governo e às ideias de Maximilien de Robespierre.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/12/cronica-o-homem-nu-fernando-sabino-com.html>>. Acesso: 30 nov. 2022.

1.(D1) - O homem ficou nu porque resolveu:

- a) passear fora do apartamento.
- b) tomar banho.
- c) espantar o homem da prestação.
- d) assustar a vizinha.

Fonte: Própria autoria

2.(D3) - No texto, a palavra vigarice tem o mesmo sentido de:

- a) trapaça
- b) honestidade
- c) verdade
- d) integridade

Fonte: Própria autoria

3.(D4) O homem abriu a porta para o cobrador por que:

APÊNDICE F - continuação

- a) resolveu não pagar a dívida.
- b) resolveu pagar a dívida.
- c) desistiu de se esconder.
- d) esqueceu que aguardava o cobrador.

Fonte: Própria autoria

4.(D10) O conflito da crônica: O homem nu, de Fernando Sabino se revela quando:

- a) o homem entra em casa.
- b) o casal não quer ser incomodado pelo cobrador.
- c) o homem sai e não consegue voltar porque a porta se fechou.
- d) o cobrador chega.

Fonte: Própria autoria

5.(D10) O desfecho da crônica se revela quando:

- a) A mulher abre a porta.
- b) A radiopatrulha é acionada.
- c) O homem consegue entrar em casa e, em seguida abre a porta para o cobrador.
- d) O homem não consegue entrar em casa e o cobrador chega.

Fonte: Própria autoria

6.(D11) Qual o motivo que fez o homem querer se esconder do cobrador de televisão?

- a) ele alegou que já havia pago a dívida.
- b) ele estava sem dinheiro para pagar a dívida.
- c) ele não queria pagar a dívida.
- d) ele não reconhecia a dívida.

Fonte: Própria autoria

Leia a crônica a seguir para responder as questões 7 a 12:

Qualidade de vida - Martha Medeiros

Os anos 90 insistiram numa ideia que virou sonho de consumo de todo mundo: qualidade de vida. Até hoje dá vontade de entrar numa loja e perguntar: tem qualidade

APÊNDICE F - continuação

de vida? Provavelmente nos responderiam que está em falta, muita procura, mas pode deixar encomendado.

Qualidade de vida, se pudesse ser filmada, teria a cara de um comercial de margarina. Família bela e saudável, uma casa aconchegante, um dia de sol, café da manhã farto, papai empregado e filhos na escola. Qualidade de vida é um modelo de comportamento, qualidade de vida é um carro com um bagageiro enorme.

E a qualidade das nossas emoções? Compra-se também. As mais fortes são as que têm mais saída. Tudo pelo preço de um ingresso de cinema.

As pessoas têm estado cansadas demais para produzir seus próprios sentimentos. Assustadas demais para olhar para dentro. Confusas demais para reconhecer seus medos e desejos. Passivas demais para transformar tudo o que sentem em ativo. Procuram artigos prontos em vez de fabricá-los.

Qualidade não vem com facilidade, não conquistamos com um estalar de dedos. Qualidade, essa palavra difícil de conceituar, só se consegue fazendo as coisas com amor, e eu mesma não me suporto dizendo uma coisa tão piegas, mas é que a pieguice tem lá seu cabimento e às vezes exige nossa rendição. Não há qualidade sem tratamento, sem olho atento, sem uma bela intenção.

Qualidade é tudo o que a gente ordena sem precisar gritar, é a maneira educada com que nos relacionamos com as pessoas, é o cumprimento de nossas tarefas com responsabilidade, é o compromisso que estabelecemos com a gente mesmo de fazer as coisas da maneira menos estabana.

Qualidade é a verdade dos fatos, é não teatralizar a vida. É reconhecer-se humilde diante das nossas falhas, tantas. E tentar errar menos.

Qualidade é viver de acordo com nossas possibilidades, administrar a vida com a humanidade de que dispomos, chorar de ódio por sermos vulneráveis, mas pensar que melhor isso do que não termos sensibilidade alguma.

Qualidade é amor que se sustenta, é amizade que não é um blefe, é confiança que não é traída, é demonstrar o que se sente, apertar a mão com firmeza, dizer não e dizer sim com a mesma honestidade, é a inocência de uma fé generalizada e crença na própria natureza.

Parece uma oração, eu que sou quase agnóstica. Mas é isso. Qualidade é tudo o que não se desmancha facilmente.

MEDEIROS, Martha. Non-stop. Crônicas do cotidiano.
Porto Alegre: L&PM, 2001.

7.(D1) De acordo com o texto, qualidade de vida é:

- a) amor que não se sustenta.
- b) tudo que vem com facilidade.
- c) teatralizar a vida.
- d) é a verdade dos fatos.

Fonte: Própria autoria

8.(D3) No texto, a expressão “com um estalar de dedos” tem o mesmo sentido de:

- a) nada se consegue com facilidade.

APÊNDICE F - continuação

- b) tudo se consegue com facilidade.
- c) nada se consegue com barulho.
- d) tudo se consegue com barulho.

Fonte: Própria autoria

9.(D4) Para a autora, a qualidade de vida está relacionada a:

- a) momento
- b) corrupção
- c) atitude
- d) ignorância

Fonte: Própria autoria

10.(D14) O trecho que apresenta uma opinião é:

- a) Qualidade de vida é um modelo de comportamento.
- b) Até hoje dá vontade de entrar numa loja e perguntar: tem qualidade de vida?
- c) E a qualidade das nossas emoções?
- d) Provavelmente nos responderiam que está em falta.

Fonte: Própria autoria

11.(D3) No texto, a palavra agnóstica tem o mesmo sentido que:

- a) fanática
- b) devota
- c) religiosa
- d) atea

Fonte: Própria autoria

12.(D11) A cronista relaciona a qualidade de vida ao consumismo em:

- a) “Qualidade não vem com facilidade, não conquistamos com um estalar de dedos.”
- b) “Qualidade de vida, se pudesse ser filmada, teria a cara de um comercial de margarina. Família bela e saudável, uma casa aconchegante, um dia de sol, café da manhã farto, papai empregado e filhos na escola.”
- c) “Qualidade é tudo o que a gente ordena sem precisar gritar, é a maneira educada com que nos relacionamos com as pessoas”
- d) “Qualidade é viver de acordo com nossas possibilidades, administrar a vida com a humanidade de que dispomos”

Fonte: Própria autoria

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA



ESCOLA ESTADUAL ALBERTO MARANHÃO
Ensino Fundamental e Médio
Rua 1º de Maio, 82 - Centro
Decreto de Criação - 263 - 08.01.1912
Fones: (84) 3281-5906 / 3281-2686
CEP 59215-000 - Nova Cruz/RN



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E
LAZER – SEEC
3ª DIREC – DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA ESTADUAL ALBERTO MARANHÃO
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado “**O gênero textual crônica e a prática escolar de leitura no ensino fundamental**” a ser desenvolvido sob orientação da Professora **Adriana Ferreira da Silva**, com a participação dos (as) alunos (as) do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental poderá ser realizado nesta Instituição de Ensino. O objetivo geral do estudo é analisar como a compreensão da leitura do gênero crônica pode contribuir para a formação crítica dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: dialogar sobre o que dizem os estudos contemporâneos sobre as concepções de leitura e letramento; diagnosticar as habilidades de leitura dos alunos diante do gênero textual crônica; desenvolver estratégias que insiram os alunos em práticas de letramento por meio do gênero crônica; e propor a elaboração de um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes através de atividades práticas de leitura a partir do gênero crônica.

Nova Cruz/RN, 06 de junho de 2022.


Gisela Maria Soares
Diretora
Mat. 49927-0/4

Gestora Escolar

Rua 1º de Maio, nº82. Bairro: Centro. Nova Cruz/RN.

E-mail: eealbertomaranhao.nc@hotmail.com

ANEXO B - FOLHA DE ROSTO DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA E A PRÁTICA ESCOLAR DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 32			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ADRIANA FERREIRA DA SILVA			
6. CPF: 033.167.654-09		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Senador Georgino Avelino 1068 NOVA CRUZ RIO GRANDE DO NORTE 59215000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 84994063108	10. Outro Telefone:
11. Email: adriana.ncruz@yahoo.com.br			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 27 / 06 / 2022		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA		13. CNPJ: 24.098.477/0017-87	
14. Unidade/Órgão: CCAE/UFPB			
15. Telefone: (83) 3291-1805		16. Outro Telefone: (83) 3049-4717	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Erivaldo Pereira do Nascimento		CPF: 853.096.304-06	
Cargo/Função: Vice-diretor do CCAE/UFPB			
Data: 20 / 06 / 2022		 Erivaldo Pereira do Nascimento Vice-Diretor do CCAE/UFPB Siope 1543794 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pela pesquisa: Adriana Ferreira da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro (a) pai, mãe, responsável ou representante legal,

O (a) seu (sua) filho (a)-dependente está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas de leitura e aprendizagem no Ensino Fundamental”**, da mestranda **ADRIANA FERREIRA DA SILVA**, sob a orientação da Profª Dra. Fernanda Barboza de Lima, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a compreensão da leitura do gênero crônica pode contribuir numa formação crítica dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: dialogar sobre o que dizem os estudos sobre o ensino de leitura; diagnosticar as habilidades de leitura dos alunos diante do gênero textual crônica; desenvolver estratégias que insiram os alunos em práticas de leitura por meio do gênero crônica; e propor a elaboração de um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes através de atividades práticas de leitura.

Solicitamos a colaboração do seu (sua) filho (a)-dependente para participar das aulas que ministraremos, das rodas de conversa e das oficinas temáticas de leitura a fim de que os/as alunos/alunas possam aprimorar a leitura crítica através da leitura e análise de crônicas.

ANEXO C - continuação

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do (da) seu (sua) filho (a)-dependente será mantido em sigilo, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Esclarecemos que a participação do (a) seu (sua) filho (a)-dependente no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos, não havendo gastos financeiros para o (a) seu (sua) filho (a)-dependente nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que o/a menor _____ participe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora: **ADRIANA FERREIRA DA SILVA**. Telefone: (84) 99409-3108

Endereço (Setor de Trabalho): Escola Estadual Alberto Maranhão. Rua 1º de Maio, nº 82, Centro, Nova Cruz – RN, CEP: 59.215-000. **OU**

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB.

3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
 Responsável pela pesquisa: Adriana Ferreira da Silva
 Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE (Orientação para alunos e alunas) (Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro aluno e cara aluna,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas de leitura e aprendizagem no Ensino Fundamental”**, da mestranda **ADRIANA FERREIRA DA SILVA**, sob a orientação da Profª Drª Fernanda Barboza de Lima, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a compreensão da leitura do gênero crônica pode contribuir para a formação crítica dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: dialogar sobre o que dizem os estudos sobre o ensino de leitura; diagnosticar as habilidades de leitura dos alunos diante do gênero textual crônica; desenvolver estratégias que insiram os alunos em práticas de leitura por meio do gênero crônica; e propor a elaboração de um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes através de atividades práticas de leitura a partir do gênero crônica.

Os resultados desta pesquisa contribuirão com a formação crítica dos envolvidos e fornecerão um material de apoio para professores e professoras de Língua Portuguesa, embasado no gênero crônica.

A sua forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participar de rodas de conversas e de oficinas pedagógicas, nas quais serão desenvolvidas

ANEXO D - continuação

atividades de leitura e interpretação de crônicas no intuito de compreender e analisar o desenvolvimento da leitura crítica dos/das participantes.

A pesquisa não apresentará riscos, pois além de ser convidado a participar de forma voluntária, você terá plena liberdade de se recusar a cooperar com a investigação. Além disso, o estudo será realizado por meio de atividades desenvolvidas na própria escola, durante as aulas, sem haver modificação no seu horário e rotina de estudos.

No decorrer da pesquisa você terá a garantia: a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou seu/sua representante legal tenha consentido sua participação, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza; c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações.

São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: desenvolvimento da sua capacidade de realizar uma leitura crítica do gênero textual crônica, interagindo com os demais sujeitos participantes e produzindo sentidos, oportunidades para discutir e posicionar-se diante de textos que lhe serão oferecidos.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. Seguem os dados profissionais da professora responsável pela pesquisa: a) ENDEREÇO: Escola Estadual Alberto Maranhão, Rua 1º de Maio, nº82, Centro, Nova Cruz – RN, CEP: 59.215-000; b) E-MAIL: adriana.ncruz@yahoo.com.br; c) Telefone: (84) 99409-3108.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXO E - CRÔNICA: O CARIOCA E A ROUPA, de Paulo Mendes Campos

[...] Deu-se comigo outro dia uma experiência engraçada: fui ao centro da cidade de blusa, coisa que me aconteceu várias vezes, mas só então acrescida de um pormenor que introduziu um caráter inédito à situação: levava debaixo do braço uma pasta de papéis, feita de nylon.

Sim, pela primeira vez fui à cidade de blusa e pasta. Qualquer um desses fatores quase nada significa isoladamente; reunidos, alteraram radicalmente o tratamento que me deram todas as pessoas desconhecidas.

Quando tomei um táxi, vi que o motorista torceu a cara, mas não percebi o que se passava, pois experimentei semelhante má vontade em outras circunstâncias. Reparei também certa estranheza do motorista quando lhe dei de gorjeta o troco, mas permaneci **opaco** ao fenômeno social que se realizava. Em um restaurante comum, sentei-me para almoçar. O garçom, que até então eu não vira mais gordo, tratou-me com uma intimidade surpreendente e, em vez de elogiar os pratos pelos quais eu indagava, entrou a diminuí-los: “aqui a gororoba é uma coisa só; serve para encher o bandulho”. Não sou de raciocínio rápido mas, em súbita iluminação, percebi, com todo o prazer da novidade, que eu estava vestido de mensageiro: pasta e blusa. Ao longo da tarde, fui compreendendo que, até hoje, não tinha a menor ideia do que é ser um mensageiro. Pois eu lhes conto. Um mensageiro é, antes de tudo, um triste. Tratado com familiaridade agressiva pelos epítetos de “amigo”, “chapa” e “garotão”, o que há de afetivo nestes nomes é apenas um disfarce, pois atrás deles o tom de voz é de comando. “Quer deixar o papai trabalhar, garotão”, disse-me o faxineiro de um banco, cutucando-me os pés com a ponta da vassoura.

Entendi muitas outras coisas humildes: o mensageiro não tem direito a réplica; é barrado em elevadores de lotação ainda não atingida; posto a esperar sem oferecimento de cadeira; atendido com um máximo de lentidão; olhado de cima para baixo; batem-lhe com vigor no ombro para pedir passagem; ninguém lhe diz “obrigado” ou “por favor”; prestam-lhe informações em relutância; as mulheres bonitas sentem-se ofendidas com o olhar de homenagem do mensageiro; os vendedores lhe dizem “não tem” com um deleite sádico.

Foi uma incursão involuntária à natureza de uma sociedade dividida em castas. Preso à minha classe e a algumas roupas, dizia o poeta, vou de branco pela rua cinzenta. No fim da tarde, eu já procedia como um mensageiro, só me aproximando dos outros com precauções e humildade, recolhendo de meu rosto qualquer veleidade de um sorriso inútil, jamais correspondido. Dentro de mim uma vontade de sofrer. Por todos os mensageiros do mundo, meus irmãos. Por todos os meus irmãos para os quais a humilhação de cada dia é certa como a própria morte. Porque o pior de tudo é que as pessoas não sorriam. O pior é que ninguém sorri para os mensageiros.

CAMPOS, Paulo Mendes. Crônicas. São Paulo: Ática, 1982. (Para gostar de ler, 5).

ANEXO F - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Adriana Ferreira da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Prezado(a) estudante,

Você está recebendo um Caderno de Questões de Língua Portuguesa que faz parte da pesquisa intitulada: **O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas de leitura e aprendizagem no Ensino Fundamental**

Por gentileza, leia as questões atentamente e responda-as!

Nome: _____

Atividade diagnóstica inicial

Leia o texto abaixo e responda.

VISITA

Sobre a minha mesa, na redação do jornal, encontrei-o, numa tarde quente de verão. É um inseto que parece um aeroplano de quatro asas translúcidas e gosta de sobrevoar os açudes, os córregos e as poças de água. É um bicho do mato e não da cidade. Mas que fazia ali, sobre a minha mesa, em pleno coração da metrópole?

ANEXO F - CONTINUAÇÃO

Parecia morto, mas notei que movia nervosamente as estranhas e minúsculas mandíbulas. Estava morrendo de sede, talvez pudesse salvá-lo. Peguei-o pelas asas e levei-o até o banheiro. Depois de acomodá-lo a um canto da pia, molhei a mão e deixei que a água pingasse sobre a sua cabeça e suas asas. Permaneceu imóvel. É, não tem mais jeito — pensei comigo. Mas eis que ele se estremece todo e move a boca molhada. A água tinha escorrido toda, era preciso arranjar um meio de mantê-la ao seu alcance sem contudo afogá-lo. A outra pia talvez desse mais jeito. Transferi-o para lá, acomodei-o e voltei para a redação.

Mas a memória tomara outro rumo. Lá na minha terra, nosso grupo de meninos chamava esse bicho de macaquinho voador e era diversão nossa caçá-los, amarrá-los com uma linha e deixá-los voar acima de nossa cabeça. Lembrava também do açude, na fazenda, onde eles apareciam em formação de esquadrilha e pousavam na água escura. Mas que diabo fazia na avenida Rio Branco esse macaquinho voador? Teria ele voado do Coroatá até aqui, só para me encontrar? Seria ele uma estranha mensagem da natureza a este desertor?

Voltei ao banheiro e em tempo de evitar que o servente o matasse. “Não faça isso com o coitado!” “Coitado nada, esse bicho deve causar doença.” Tomei-o da mão do homem e o pus de novo na pia. O homem ficou espantado e saiu, sem saber que laços de afeição e história me ligavam àquele estranho ser. Ajeitei-o, dei-lhe água e voltei ao trabalho. Mas o tempo urgia, textos, notícias, telefonemas, fui para casa sem me lembrar mais dele.

GULLAR, Ferreira. O menino e o arco-íris e outras crônicas. Para gostar de ler, 31.

São Paulo: Ática, 2001. p. 88-89

1. (D1)-Ao encontrar um inseto quase morto em sua mesa, o homem:
 - a) colocou-o dentro de um pote de água.
 - b) escondeu-o para que ninguém o matasse.
 - c) pingou água sobre sua cabeça.
 - d) procurou por outros insetos no escritório.

ANEXO F - CONTINUAÇÃO

2. (D1)- O homem interessou-se pelo inseto porque:

- a) decidiu descansar do trabalho cansativo que realizava no jornal.
- b) estranhou a presença de um inseto do mato em plena cidade.
- c) percebeu que ele estava fraco e doente por falta de água.
- d) resolveu salvar o animal para analisar o funcionamento do seu corpo.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/01/texto-visita-ferreira-gullar-com.html>>. Acesso em: 11 ago. 2022

3. (D1)- A mudança na rotina do homem deu-se:

- a) à chegada do inseto na redação do jornal.
- b) ao intenso calor daquela tarde de verão.
- c) à monotonia do trabalho no escritório.
- d) à transferência de local onde estava o inseto.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/01/texto-visita-ferreira-gullar-com.html>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

4. (D3)-Em “Não faça isso com o coitado!”, a palavra sublinhada sugere sentimento de:

- a) maldade
- b) crueldade
- c) desprezo
- d) afeição.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/01/texto-visita-ferreira-gullar-com.html>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

5. (D4) A presença do inseto na redação do jornal provocou no homem:

- a) curiosidade científica.
- b) sensação de medo.
- c) medo de pegar uma doença.
- d) lembranças da infância.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/01/texto-visita-ferreira-gullar-com.html>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ANEXO F - CONTINUAÇÃO

6. D(14) Em “[...] gosta de sobrevoar os açudes, os córregos e as poças de água.”, o narrador demonstra:

- a) uma opinião sobre o lugar.
- b) uma hipótese sobre o inseto.
- c) um fato sobre o inseto.
- d) um fato sobre o lugar.

Leia o texto para responder as questões abaixo:

Tatuagem

Enfermeira inglesa de 78 anos manda tatuar mensagem no peito pedindo para não proceder a manobras de ressuscitação em caso de parada cardíaca.

(Mundo Online, 4, fev., 2003)

Ela não era enfermeira (era secretária), não era inglesa (era brasileira) e não tinha 78 anos, mas sim 42; bela mulher, muito conservada. Mesmo assim, decidiu fazer a mesma coisa. Foi procurar um tatuador, com o recorte da notícia. O homem não comentou: perguntou apenas o que era para ser tatuado.

– É bom você anotar – disse ela – porque não será uma mensagem tão curta como essa da inglesa.

Ele apanhou um caderno e um lápis e dispôs-se a anotar.

– “Em caso de que eu tenha uma parada cardíaca” – ditou ela –, “favor não proceder à ressuscitação”. Uma pausa, e ela continuou:

– “E não procedam à ressuscitação, porque não vale a pena. A vida é cruel, o mundo está cheio de ingratos.”

Ele continuou escrevendo, sem dizer nada. Era pago para tatuar, e quanto mais tatuasse, mais ganharia.

Ela continuou falando(...). Àquela altura o tatuador, homem vivido, já tinha adivinhado como terminaria a história (...). E antes que ela contasse a sua tragédia resolveu interrompê-la.

– Desculpe, disse, mas para eu tatuar tudo o que a senhora me contou, eu precisaria de mais três ou quatro mulheres.

Ela começou a chorar. Ele consolou-a como pôde. Depois, convidou-a para tomar alguma coisa num bar ali perto.

ANEXO F - CONTINUAÇÃO

Estão vivendo juntos há algum tempo. E se dão bem. (...). Ele fez uma tatuagem especialmente para ela, no seu próprio peito. Nada de muito artístico (...). Mas cada vez que ela vê essa tatuagem, ela se sente reconfortada. Como se tivesse sido ressuscitada, e como se tivesse vivendo uma nova, e muito melhor, existência.

(Moacyr Scliar, Folha de S. Paulo, 10/03/2003.)

7. (D14) O trecho da crônica que mostra que o cronista inspirou-se em um fato real é

- A) a notícia, retirada da Internet, que introduz a crônica.
- B) as manobras de ressuscitação praticadas pelos médicos.
- C) a reprodução da conversa entre a secretária e o tatuador.
- D) a história de amor entre a secretária e o tatuador.

Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1ff5EvQfSujAADZ4Nj6n0XHlgZVpTXor0/view>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

8. (D10) O fato gerador do conflito que constrói a crônica é a secretária:

- a) Ser mais jovem que a enfermeira da notícia.
- b) Concluir que a vida não vale a pena.
- c) Achar romântica a história da enfermeira.
- d) Ter se envolvido com o tatuador.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/01/cronica-tatuagem-moacyr-scliar-com.html>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

9. (D14) Um trecho do texto que expressa uma opinião é:

- a) “Mesmo assim, decidi fazer a mesma coisa.”
- b) “O homem não comentou; perguntou apenas o que era para ser tatuado.”
- c) “A vida é cruel, o mundo está cheio de ingratos.”
- d) “Ela começou a chorar. Ele consolou-a como pôde.”

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/01/cronica-tatuagem-moacyr-scliar-com.html>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

10. (D11) O trecho do texto que retrata a consequência após o encontro da secretária com o tatuador é:

- a) “Foi procurar um tatuador, com o recorte da notícia”.
- b) “Ele apanhou um caderno e um lápis e dispôs-se a anotar”.

ANEXO F- CONTINUAÇÃO

- c) “E antes que ela contasse a sua tragédia resolveu interrompê-la”.
- d) “Estão vivendo juntos há algum tempo. E se dão bem”.

Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/01/cronica-tatuagem-moacyr-scliar-com.html>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

11. (D3)- A palavra cardíaca, presente no texto refere-se a:

- a) parada respiratória
- b) problemas no estômago
- c) parada no coração
- d) problemas renais

Fonte: Própria autoria.

12. (D4)-A notícia no jornal provocou na mulher:

- a) desinteresse em relacionamentos amorosos.
- b) desejo de renunciar às manobras de ressuscitação.
- c) desinteresse em tatuagens.
- d) desejo de fazer algo semelhante.

Fonte: Própria autoria.

ANEXO G - BIOGRAFIA DE RUBEM BRAGA

Rubem Braga, (1913-1990) foi um escritor e jornalista brasileiro. Tornou-se famoso como cronista de jornais e revistas de grande circulação no país. Foi correspondente de guerra na Itália e Embaixador do Brasil em Marrocos. Rubem Braga nasceu em Cachoeiro do Itapemirim, no Espírito Santo, no dia 12 de janeiro de 1913. Seu pai, Francisco Carvalho Braga era proprietário do jornal Correio do Sul. Iniciou seus estudos em sua cidade natal. Mudou-se para Niterói, Rio de Janeiro, onde concluiu o ginásio no Colégio Salesiano.

Carreira literária

Em 1929, Rubem Braga escreveu suas primeiras crônicas para o jornal Correio do Sul. Ingressou na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em seguida transferiu-se para Belo Horizonte, onde concluiu o curso, em 1932. Nesse mesmo ano, iniciou uma longa carreira de jornalista, que começou com a cobertura da Revolução Constitucionalista de 32, para os Diários Associados.

A seguir, foi repórter do Diário de São Paulo. Fundou a Folha do Povo, o semanário Comício e, trabalhou no Diretrizes, semanário de esquerda dirigido por Samuel Wainer. Em 1936, Rubem Braga lançou seu primeiro livro de crônicas, O Conde e o Passarinho.

Com 26 anos, já era casado com a militante comunista Zora Seljjan, mas não era filiado ao partido, mas militava ativamente na Aliança Nacional Libertadora. Depois de envolver-se em um caso amoroso impossível, decide mudar de cidade e de emprego. Quando o cronista mudou-se para Porto Alegre, o Brasil vivia a ditadura Vargas e o mundo preparava-se para entrar em guerra. Ao por os pés em Porto Alegre, foi preso, por suas crônicas sobre o regime. Graças à pronta intervenção de Breno Caldas, dono do Correio do Povo e da Folha da Tarde, logo foi solto.

Durante os quatro meses em que ficou em Porto Alegre, Rubem Braga publicou 91 crônicas na Folha da Tarde, que foram publicadas postumamente em "Uma Fada no Front" (1994). Os escritos mostram um cronista engajado contra a ditadura Vargas e o nazismo.

À época, a luta política foi a nota dominante das crônicas da Folha, por isso, Braga teve que voltar ao Rio por causa das muitas pressões da polícia e dos círculos palacianos do Estado.

Em 1944, Rubem Braga foi para a Itália, durante a II Guerra Mundial, quando cobriu como jornalista as atividades da Força Expedicionária Brasileira. No início dos anos 50 se separou de Zora, que lhe deu um único filho Roberto Braga.

Rubem Braga foi sócio da "Editora Sabiá", e exerceu cargos de chefia do escritório comercial do Brasil no Chile, em 1955, e de embaixador no Marrocos, entre 1961 e 1963.

ANEXO G - CONTINUAÇÃO

Características

Rubem Braga dedicou-se exclusivamente à crônica, que o tornou popular. Como cronista mostrava seu estilo irônico, lírico e extremamente bem humorado. Sabia também ser ácido e escrevia textos duros defendendo os seus pontos de vista. Fazia crítica social, denunciava injustiças, a falta de liberdade da imprensa e combatia governos autoritários.

Últimos anos

Rubem Braga adorava a vida ao ar livre, morava em um apartamento de cobertura, em Ipanema, onde mantinha um jardim completo, com pitangueiras, passarinhos, e tanques de peixes.

Nos últimos tempos, publicava suas crônicas aos sábados no jornal O Estado de São Paulo. Foram 62 anos de jornalismo e mais de 15 mil crônicas escritas, que reunia em seus livros.

Rubem Braga faleceu, no Rio de Janeiro, no dia 19 de dezembro de 1990.

Obras de Rubem Braga

- O Morro do Isolamento (1944)
- Um Pé de Milho (1948)
- O Homem Rouco (1949)
- A Borboleta Amarela (1956)
- A Traição das Elegantes (1957)
- Ai de Ti Copacabana (1960)
- Recado de Primavera (1984)
- Crônicas do Espírito Santo (1984)
- O Verão e as Mulheres (1986)
- As Boas Coisas da Vida (1988)

Fonte:

<[https://www.ebiografia.com/rubem_braga/#:~:text=Rubem%20Braga%2C%20\(1913%2D1990,12%20de%20janeiro%20de%201913](https://www.ebiografia.com/rubem_braga/#:~:text=Rubem%20Braga%2C%20(1913%2D1990,12%20de%20janeiro%20de%201913)>. Acesso em: 02 mai. 2022.

ANEXO H - CRÔNICA: MEU IDEAL SERIA ESCREVER, de Rubem Braga

Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse – “ai meu Deus, que história mais engraçada!” E então a contasse para a cozinheira e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça reclusa (que não sai de casa), enlutada (profundamente triste), doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria – “mas essa história é mesmo muito engraçada!”

Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada como o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a leria e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos.

Que nas cadeias, nos hospitais, em todas as salas de espera, a minha história chegasse – e tão fascinante de graça, tão irresistível, tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria; que o comissário (autoridade policial) do distrito (divisão territorial em que se exerce autoridade administrativa, judicial, fiscal ou policial), depois de ler minha história, mandasse soltar aqueles bêbados e também aquelas pobres mulheres colhidas na calçada e lhes dissesse – “por favor, se comportem, que diabo! Eu não gosto de prender ninguém!” E que assim todos tratassem melhor seus empregados, seus dependentes e seus semelhantes em alegre e espontânea homenagem à minha história.

E que ela aos poucos se espalhasse pelo mundo e fosse contada de mil maneiras, e fosse atribuída a um persa (habitante da antiga Pérsia, atual Irã), na Nigéria (país da África), a um australiano, em Dublin (capital da Irlanda), a um japonês, em Chicago – mas que em todas as línguas ela guardasse a sua frescura, a sua pureza, o seu encanto surpreendente; e que no fundo de uma aldeia da China, um

ANEXO H - CONTINUAÇÃO

chinês muito pobre, muito sábio e muito velho dissesse: “Nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida; valeu a pena ter vivido até hoje para ouvi-la; essa história não pode ter sido inventada por nenhum homem, foi com certeza algum anjo tagarela que a contou aos ouvidos de um santo que dormia, e que ele pensou que já estivesse morto; sim, deve ser uma história do céu que se filtrou (introduziu-se lentamente em) por acaso até nosso conhecimento; é divina.”

E quando todos me perguntassem – “mas de onde é que você tirou essa história?” – eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, de um desconhecido que a contava a outro desconhecido, e que por sinal começara a contar assim: “Ontem ouvi um sujeito contar uma história...”

E eu esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um só segundo, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e sempre está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro.

CAMPOS, Paulo Mendes *et. al.* Para gostar de ler: crônicas: volume 3. São Paulo: Editora Ática, 1989, v.3.

ANEXO I - BIOGRAFIA DE IVAN ÂNGELO

Escritor e jornalista, Ivan Ângelo nasceu em Barbacena em 1936. Com um ano de idade foi com a família para Belo Horizonte, onde viveu, estudou e trabalhou até os 29 anos. Seu primeiro livro, de contos, escrito entre os 20 e os 23 anos, ganhou o Prêmio Cidade de Belo Horizonte de 1959 e foi publicado em 1961 com o título de “Duas Faces”. Ganhou ainda os prêmios literários: Jabuti, com o romance *A Festa* (1976); APCA, Associação Paulista de Críticos de Arte, com o livro de contos *A face horrível* (1986); Jabuti, categoria romance, com *Amor?* (1995); APCA para Melhor Obra de Literatura Juvenil, com o romance *Pode me beijar se quiser* (1997). Tem obras publicadas em inglês, francês, alemão e espanhol. Participou de palestras e leituras no Brasil, Portugal, Alemanha, Áustria, Bulgária, Canadá, Estados Unidos e México.

É também autor de: *A casa de vidro*, novelas (1979); *O ladrão de sonhos e outras histórias*, contos (1995); *O vestido luminoso da princesa*, infantil (1998); *O comprador de aventuras e outras crônicas* (2000); *Melhores crônicas* (2007), *Certos homens*, crônicas (2011) e de seis livros institucionais que contam a história de grandes empresas.

Como jornalista, foi repórter, redator, editor, secretário de redação e editor-chefe; trabalhou no *Diário da Tarde*, *Correio de Minas*, *Diário de Minas*, revista *Alterosa* (esses, em Belo Horizonte) e *Jornal da Tarde* (São Paulo). Foi colaborador de *Playboy*, *Exame VIP*, *Ícaro*, *O Tempo*, *Correio Braziliense* e *Veja*, como contista, cronista, articulista e resenhista. Como roteirista de televisão, escreveu capítulos para o seriado da TV Globo *Plantão de Polícia*. Desde 1999 é cronista da revista *Veja* São Paulo.

Fonte: <<https://academiamineiradeletras.org.br/eventos/o-autor-na-academia-com-ivan-angelo/>>.
Acesso em: 02 mai. 2022.

ANEXO J - Crônica Lanterna mágica, de Ivan Ângelo

Vi na televisão um menininho pobre de uma creche uivando de alegria ao escarafunchar um engradado com os presentes do Dia da Criança. Eram pequenas tralhas de plástico e caixas de ovos coloridas, vazias. O pouquíssimo era motivo para incontida e ruidosa alegria. A privação é a medida do desejo de cada um, na vida.

Houve um tempo em que as oportunidades de presente resumiam-se a duas: aniversário e Natal. Hoje, na classe média, o presente é um evento mensal; em algumas famílias, semanal. Cada voltinha num shopping resulta num pequeno agrado. Não se deseja mais com aquela gana, porque sabe-se que alguma coisa virá. O desejo dos meninos, da classe média para cima, é impreciso, vago, incapaz de provocar uivos de alegria quando satisfeito.

Já vivi minhas privações. Nunca pude ter bicicleta, por exemplo, nem bola de futebol, nem espingarda de rolha. Tivemos, eu e meus irmãos mais velhos, simulacros: revolverzinho de espoleta, bola de borracha, triciclo comunitário. Bolas de borracha, sabe-se, não formam craques. Triciclos não permitem ousadias ou temeridades. Talvez por isso, sem traquejo, eu tenha sido um perna de pau e um tímido. Quem sabe.

Espingarda de rolha pude usar, por empréstimo, a de um primo, quando passava férias na casa de meu avô. Fiquei bom de tiro. Comecei acertando caixinhas de fósforos, acabei acertando moscas. A rolha era leve demais, desviava-se, então aprendi o truque de enfiar nela um prego curto, para dar peso e rumo. Bola de couro só mais tarde, no caminho da fazenda de seu Juca, hoje Cidade Nova, em Belo Horizonte.

Entretanto, o que se tornou para mim algo mais perto de maravilha foi uma lanterna de pilhas. Nunca tinha visto uma, a não ser no cinema e nas histórias em quadrinhos. Não sei, talvez considerasse aquele objeto coisa de ficção científica, não da realidade. Quando vi uma, manipulada por meu primo mais velho, já homem, o Zezé, na mesma casa de meu avô, foi um deslumbramento. Brilhava, niquelada, era uma daquelas de quatro pilhas. Deixar que eu a tomasse nas mãos, e acendesse, e dirigisse a luz para onde quisesse foi mágico. A partir desse momento nada superou, nos meus sete anos, a beleza daquele fecho de luz. E o poder. Mesmo quando meu primo não estava eu me apoderava da lanterna e quixotava, cavaleiro andante.

ANEXO J - continuação

Deitado, à noite, com a lanterna dissipava fantasmas. Nos cantos, sombras revelam-se objetos ou cavidades. Uma súbita lagartixa era imobilizada no teto de taquaras e meditava talvez sobre qual seria a seguir a sua ação mais prudente. O pernilongo era localizado na parede, motores parados de repente.

Uma coisa era outra coisa na luz que a si mesma se desenhava em cone.

A neblina perdia sua amplidão impalpável, aquele nada que não se podia não ver. Aquela coisa comedora de contornos. A lanterna cortava uma talhada de neblina, via-se claramente do que ela não era feita. A luz não ia além, mas até onde ia desnudava a coisa, e via-se que era móvel.

A chuva noturna não era só, não era mais, barulho nas telhas, nas folhas. No fecho de luz da lanterna as gotas de chuva eram cintilações, estrelas cadentes, vagalumes.

A coruja não se atrevia a piar: emudecia e olhava de perfil.

Bichinhos de asa – se o canudo de luz se demorava – vinham dançar, perdiam aquela chatice deles, aquela mania de pousar na gente.

O sapo esbarrava seu passeio noturno, como se dissesse epa, que sol é esse?

O poço, mesmo de dia, perdia o mistério. A luz furava a água cristalina e mostrava o fundo, alguma folha, paz. Uma pedrinha resvalava e a paz lá embaixo se multipartia em tremulações luminosas, vibrações.

Partes do corpo, no escuro, atravessadas pela luz, mostravam um vermelho de abóbora. Nos dedos era possível pressentir o esqueleto. Na bochecha, frente ao espelho, viam-se veiazinhas.

O céu negro da noite engolia a luz, era o único a vencê-la.

ANEXO K - BIOGRAFIA DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

Luís Fernando Verissimo nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no dia 26 de setembro de 1936. Filho do escritor Érico Veríssimo e Mafalda Halfen Volpe, entre 1941 e 1945, morou nos Estados Unidos, com a família, quando seu pai lecionava literatura brasileira nas universidades de Berkeley e de Oakland.

Em 1953 a família voltou aos Estados Unidos quando seu pai assumiu a direção do Departamento Cultural da União Pan-Americana, em Washington. Nessa época, Luís estudou no Roosevelt High School, em Washington e desenvolveu o gosto pelo Jazz, chegando a ter aulas de saxofone.

Carreira de jornalista

Em 1956 a família retornou ao Brasil e Luís começou a trabalhar na editora Globo de Porto Alegre. Em 1960, passou a integrar o conjunto musical Renato e seu Sexteto, que se apresentava profissionalmente em Porto Alegre.

Em 1962, Luís Fernando Veríssimo foi morar no Rio de Janeiro, onde trabalhou como tradutor e redator publicitário. Em 1963 casou-se com a carioca Lúcia Helena Massa, com quem teve três filhos.

Em 1967, Veríssimo retornou para Porto Alegre e ingressou no jornal Zero Hora, trabalhando como revisor de textos. A partir de 1969 passou a assinar sua própria coluna diária. No mesmo ano começou a redigir para a agência de publicidade MPM Propaganda.

Entre 1970 e 1975 trabalhou no jornal Folha da Manhã, escrevendo sobre esporte, música, cinema, literatura e política. Seus contos eram sempre bem humorados.

Em 1971, com um grupo de amigos da imprensa e da publicidade de Porto Alegre, Verissimo criou o semanário alternativo O Pato Macho, com textos de humor, cartuns, crônicas e entrevistas.

Primeiros livros

O primeiro livro de Luís Fernando Veríssimo "O Popular", que reuniu crônicas e cartuns, foi publicados nos jornais onde trabalhou

Em 1975, retornou ao jornal Zero Hora e passou também a escrever para o Jornal do Brasil. Nesse mesmo ano publicou o livro de crônicas, "A Grande Mulher Nua".

Em 1979 publicou "Ed Morte" e Outras Histórias, livro de crônicas, cujo personagem viria a ser um dos mais populares de toda sua obra. Entre 1980 e 1981 morou em Nova Iorque, época em que escreveu Traçando Nova Iorque.

ANEXO K - continuação

Em 1981, Luís Fernando Veríssimo lançou, na Feira do Livro de Porto Alegre, o livro de crônicas "O Analista de Bagé", que se esgotou em dois dias.

Entre 1982 e 1989, foi redator semanal, com artigos bem humorados, para a revista Veja. Em 1994 publica "Comédias da Vida Privada", que foi adaptada para uma minissérie na televisão.

Em 1995, o livro O Analista de Bagé, lançado em 1981, chegou à centésima edição. Algumas de suas crônicas foram publicadas nos Estados Unidos e na França em coletâneas de autores brasileiros.

Obras de Luís Fernando Veríssimo

- A Mesa Voadora - 1978
- Ed Mort e Outras Histórias - 1979
- Sexo na Cabeça - 1980
- O Analista de Bagé - 1981 (100.^a edição em 1995)
- Outras do Analista de Bagé - 1982
- O Analista de Bagé em Quadrinhos - 1983
- Ed Mort Procurando o Silva - 1985
- Ed Mort em Disneyworld Blues - 1987
- O Jardim do Diabo - 1988
- Ed Mort com a Mão no Milhão - 1988
- Ed Mort em Conexão Nazista - 1989
- Traçando Nova York - 1991
- Traçando Paris - 1992
- O Suicida e o Computador - 1992
- Pai Não Entende Nada - 1993
- Traçando Roma - 1993
- Comédias da Vida Privada - 1994
- Traçando Tóquio - 1995
- Comédias da Vida Pública - 1995
- Comédias da Vida Privada - 1996
- Novas Comédias da Vida Privada - 1996

Fonte:

<https://www.ebiografia.com/luis_fernando_verissimo/#:~:text=Luis%20Fernando%20Verissimo%20nasceu%20em,Oakland%2C%20entre%201941%20e%201945>. Acesso em: 02 mai. 2022.

ANEXO L - CRÔNICA: FUTEBOL DE RUA, DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

Pelada é o futebol de campinho, de terreno baldio. Mas existe um tipo de futebol ainda mais rudimentar do que a pelada. É o futebol de rua. Perto do futebol de rua qualquer pelada é luxo e qualquer terreno baldio é o Maracanã em jogo noturno. Se você é homem, brasileiro e criado em cidade, sabe do que eu estou falando. Futebol de rua é tão humilde que chama pelada de senhora. Não sei se alguém, algum dia, por farra ou nostalgia, botou num papel as regras do futebol de rua. Elas seriam mais ou menos assim:

1. A BOLA

A bola pode ser qualquer coisa remotamente esférica. Até uma bola de futebol serve. No desespero, usa-se qualquer coisa que role, como uma pedra, uma lata vazia ou a merendeira do irmão menor.

2. O GOL

O gol pode ser feito com o que estiver à mão: tijolos, paralelepípedos, camisas emboladas, chinelos, os livros da escola e até o seu irmão menor.

3. O CAMPO

O campo pode ser só até o fio da calçada, calçada e rua, rua e a calçada do outro lado e, nos clássicos, o quarteirão inteiro.

4. DURAÇÃO DO JOGO

O jogo normalmente vira 5 e termina 10, pode durar até a mãe do dono da bola chamar ou escurecer. Nos jogos noturnos, até alguém da vizinhança ameaçar chamar a polícia.

5. FORMAÇÃO DOS TIMES

Varia de 3 a 70 jogadores de cada lado. Ruim vai para o gol. Perneta joga na ponta, esquerda ou a direita, dependendo da perna que faltar. De óculos é meia-armador, para evitar os choques. Gordo é beque.

6. O JUIZ

Não tem juiz.

7. AS INTERRUPÇÕES

No futebol de rua, a partida só pode ser paralisada em 3 eventualidades:

- a) Se a bola entrar por uma janela. Neste caso os jogadores devem esperar 10 minutos pela devolução voluntária da bola. Se isso não ocorrer, os jogadores devem designar voluntários para bater na porta da casa e solicitar a devolução, primeiro com bons modos e depois com ameaças de depredação.
- b) Quando passar na rua qualquer garota gostosa.
- c) Quando passarem veículos pesados. De ônibus para cima. Bicicletas e Fusquinhas podem ser chutados junto com a bola e, se entrar, é gol.

8. AS SUBSTITUIÇÕES

São permitidas substituições no caso de um jogador ser carregado para casa pela orelha para fazer lição ou em caso de atropelamento.

ANEXO L - continuação**9. AS PENALIDADES**

A única falta prevista nas regras do futebol de rua é atirar o adversário dentro do bueiro.

10. A JUSTIÇA ESPORTIVA

Os casos de litígio serão resolvidos na porrada.

Luís Fernando Verissimo, "Futebol de rua".
In: O rei do rock. Rio de Janeiro: Globo, 1996.

ANEXO M - BIOGRAFIA DE STANISLAW PONTE PRETA

Stanislaw Ponte Preta (1923-1968), pseudônimo de Sérgio Porto, foi um escritor, cronista, jornalista e radialista brasileiro. Marcou presença na literatura nacional com a publicação de livros de paródia e humor, com crônicas satíricas e corrosivas, e com a criação de diversos personagens, entre eles, “A Velha Contrabandista” e “Tia Zulmira”.

Stanislaw Ponte Preta nasceu no bairro de Copacabana, no Rio de Janeiro, no dia 11 de janeiro de 1923. Filho de Américo Pereira da Silva Porto e de Dulce Julieta Rangel Porto foi registrado com o nome de Sérgio Marcus Rangel Porto. Foi uma criança alegre e despertou cedo sua vocação para o humor e desenvolveu a arte de dar apelidos e fazer imitações.

Sérgio Porto ingressou na Faculdade de Arquitetura até o terceiro ano, quando abandonou o curso para começar a trabalhar no Banco do Brasil, em 1942, onde permaneceu durante quinze anos.

Ainda bancário, Sérgio Porto iniciou sua carreira jornalística fazendo um pouco de tudo, inclusive reportagem policial e comentário esportivo.

Em 1949 começou a escrever para a revista Sombra. Em 1951 passou para o Diário Carioca, onde começou a usar o pseudônimo “Stanislaw Ponte Preta”, inspirando-se no nome de um personagem satírico de Oswald de Andrade – o Serafim Ponte Grande.

Inicialmente fazia uma mistura de crítica teatral e crônica social, mas depois se dedicou apenas à crônica da vida artística. Em 1952 casa-se com Dirce Pimentel Araújo, com quem teve três filhas. Em 1953 transferiu-se para o jornal Tribuna da Imprensa.

Grande apreciador da Música Popular Brasileira e do Jazz escreveu “Pequena História do Jazz”, publicado em Cadernos de Cultura do Ministério da Educação.

Em 1954 começou a escrever na Última Hora, iniciando-se no estilo satírico, com seu constante bom humor e sua vocação para se divertir. Nesse mesmo ano, começou a trabalhar na rádio Mayrink Veiga, onde permaneceu durante oito anos.

Em 1956, em parceria com Nestor de Holanda, Stanislaw escreveu a revista teatral “TV para Crer”. No ano seguinte colaborou com o Diário da Noite e com O Jornal, voltando depois para a Última Hora.

ANEXO M - continuação

Com Luís Iglesias editou a revista teatral “Quem Comeu Foi Pai Adão”. Criou vários shows para a televisão, entre eles, a célebre eleição das “Dez Mais Certinhas do Lalau”, numa paródia aos concursos das dez mais elegantes, promovidos por cronistas sociais. Todo ano ele escolhia dez das mais bonitas atrizes e vedetes do “teatro rebolado”.

Em 1958 lançou “O Homem ao Lado”, primeiro livro de crônicas de “Sérgio Porto”. Em 1961 publicou “Tia Zulmira e Eu”, o primeiro livro de “Stanislaw Ponte Preta”, que reúne crônicas selecionadas de vários jornais e revistas.

Ainda como Stanislaw, publicou: “Primo Altamirando e Elas” (1962), “Rosamundo e os Outros” (1963) e a “Casa Demolida”, uma ampliação e reedição do livro O Homem ao Lado.

Em 1966 Stanislaw escreveu argumentos dos episódios do filme “As Cariocas”. Escreveu “Febeapá – Festival de Besteira que Assola o País”, crônicas dedicadas, segundo o autor, aos abusos cometidos pela “redentora”, nome que ele deu ao golpe militar de 1964. Em 1967 escreveu “Febeapá nº 2”.

Em 1968 escreve seu último livro “Na Terra do Crioulo Doido”. Nesse mesmo ano, foi vítima de um envenenamento em seu café, no intervalo do “Show do Crioulo Doido”, apresentado no teatro Ginástico, baseado no sucesso do “Samba do Crioulo Doido”, uma sátira aos enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro. Logo após o incidente teve seu terceiro enfarte.

Stanislaw Ponte Preta faleceu no Rio de Janeiro, no dia 30 de setembro de 1968.

Disponível em: <https://www.ebiografia.com/stanislaw_ponte_preta/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ANEXO N - CRÔNICA: A VELHA CONTRABANDISTA, DE STANISLAW PONTE PRETA

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo e respondeu:

- É areia! Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente.

Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez.

Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não “espaia”? – quis saber a velhinha.

- Juro.

- Respondeu o fiscal.

É lambreta.

PONTE PRETA, Stanislaw. Gol de Padre e outras crônicas. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001, Coleção Para Gostar de Ler, vol. 23.

ANEXO O - CRÔNICA: *BULLYING*, SEU LINDO, DE TATI BERNARDI

Foram infinitos anos acordando com dor de barriga e odiando ir pra escola. Em meio a bailarinas misteriosas e safadas infanto juvenis com corpo de mulher, eu era a magrela dentuça de óculos e rodaminho na franja.

Tentava de tudo pra chamar a atenção. Uma vez peguei o estojo de maquiagem da minha mãe e engrossei minha sobrancelha com lápis preto até ficar "parecida" com a Malu Mader. Fui pra aula crente que ia abafar mas levei uma esguichada de toddynho nos olhos.

Comecei a fazer balé pra ter a postura, a bunda, a nuca, o cabelo liso e os olhos claros das meninas mais "famosas" do colégio. Crente que estava me entregando a uma dança contemporânea abstrata, fechei os olhos e sai pulando como um coelho esquizofrênico que tomou ácido e achou que era um canguru com asas. Despertei com o riso descontrolado da professora que me aconselhou a fazer fisioterapia.

Um dia me irritei e fui sem uniforme pra escola. Com uma camiseta amarela cheia de rajadas azuladas em silk. Lembro até do cheiro do meu cabelo nesse dia: perfume Absinto. Achei que mostraria ao mundo como eu era especial mas fui levada à diretoria.

Dona Dalva queria que um adulto responsável viesse me trazer um uniforme ou comprasse na lojinha da escola. Era isso ou eu teria de ir embora sem fazer a prova. Inventei que meus pais tinham viajado "à negócios" sem data de retorno e que eu morava com avós doentes que não podiam se estressar. Ao que concluí: por conta do caos desestruturado de minha vida, meu uniforme não havia secado. Tive dois dias de suspensão.

Só o Luiz sofria mais do que eu. Luiz era um gordinho da minha classe que, sem saber ser engraçado, era apenas gordinho. Vinte anos depois encontrei ele no shopping Villa Lobos.

Magro, casado, de terno. Nos cumprimentamos como heróis de guerra. Éramos sobreviventes de um combate cruel, ambos mancos de orgulho, com pinos nos joelhos da vaidade.

Eu tinha acesso ao QG das celebridades do recreio por duas ou três "amigas" populares que adoravam meus conselhos amorosos. "Ele disse que não queria mais namorar comigo, o que eu faço?" "Olha, Pri, você espera cinco dias e fala que namorar

ANEXO O - continuação

talvez seja uma palavra pesada mas você topa tentar aos poucos". Elas anotavam no diário e me achavam um gênio.

Minha última tentativa de ser aclamada (depois de tantos anos sofrendo não me contentaria mais em ser apenas vista) foi numa festa de final de ano da quinta série. Eu havia ensaiado, sozinha, no banheiro de casa, uma apresentação de meia hora na qual eu imitaria todos os meus professores. Tinha a professora Áurea de álgebra que rebolava com o giz na mão pra explicar uma dízima periódica. Tinha o professor Cláudio de ciências que fazia cara de planária pra explicar as doenças que poderíamos pegar dos porcos. Até hoje não entendo pra que eu estudei as doenças que eu poderia pegar de um porco.

Lembro das pessoas (professores, pais, alunos, diretores) me aplaudindo em pé e do meu coração esmagando as amígdalas. Eu sai rindo nas fotos mas era apenas o resultado de um maxilar trincado para não parir meu peito pela boca.

Mas mudar mesmo, minha vida só mudou depois das férias de julho da oitava série. Eu menstruei e voltei pras aulas com o número do sutiã cinco vezes maior.

Em agosto eu já tinha uns três namoradinhos que não saiam do portão da minha casa. Meu avô não se conformava "tá muito curto o short dessa menina, que que vão pensar?". Então era só ter peitos e bunda e pronto? Foi minha primeira decepção com a felicidade. Ela era simples e burra como aquelas pessoas que me esnobavam.

A verdade é que eu tinha tomado gosto pela melancolia e, aos quinze anos, era tarde demais pra ser aceita. Pra sempre, guardada na gaveta mais emperrada do armário dos meus traumas, eu seria a criança invisível que precisa se esforçar muito pra provar que existe.

As escolas, os pais e os terapeutas debatem tanto os malefícios do *bullying* mas eu não vejo ninguém falar sobre a importância dele. Todo o amor que ganhei da minha família não fizeram por mim metade do que aquelas crianças lindas, ricas, dançarinas, felizes e cruéis fizeram.

Fonte: <<https://m.folha.uol.com.br/colunas/tatibernardi/2013/12/1386139-bullying-seu-lindo.shtml>>.
Acesso em: 24 nov. 2022.

ANEXO P - CRÔNICA: O HOMEM NU, DE FERNANDO SABINO

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito

ANEXO P - CONTINUAÇÃO

bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

Fernando Sabino. Extraída do livro de mesmo nome,
Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 65

ANEXO Q - CRÔNICA: QUALIDADE DE VIDA, DE MARTHA MEDEIROS

Os anos 90 insistiram numa ideia que virou sonho de consumo de todo mundo: qualidade de vida. Até hoje dá vontade de entrar numa loja e perguntar: tem qualidade de vida? Provavelmente nos responderiam que está em falta, muita procura, mas pode deixar encomendado.

Qualidade de vida, se pudesse ser filmada, teria a cara de um comercial de margarina. Família bela e saudável, uma casa aconchegante, um dia de sol, café da manhã farto, papai empregado e filhos na escola. Qualidade de vida é um modelo de comportamento, qualidade de vida é um carro com um bagageiro enorme.

E a qualidade das nossas emoções? Compre-se também. As mais fortes são as que têm mais saída. Tudo pelo preço de um ingresso de cinema.

As pessoas têm estado cansadas demais para produzir seus próprios sentimentos. Assustadas demais para olhar para dentro. Confusas demais para reconhecer seus medos e desejos. Passivas demais para transformar tudo o que sentem em ativo. Procuram artigos prontos em vez de fabricá-los.

Qualidade não vem com facilidade, não conquistamos com um estalar de dedos. Qualidade, essa palavra difícil de conceituar, só se consegue fazendo as coisas com amor, e eu mesma não me suporto dizendo uma coisa tão piegas, mas é que a pieguice tem lá seu cabimento e às vezes exige nossa rendição. Não há qualidade sem tratamento, sem olho atento, sem uma bela intenção.

Qualidade é tudo o que a gente ordena sem precisar gritar, é a maneira educada com que nos relacionamos com as pessoas, é o cumprimento de nossas tarefas com responsabilidade, é o compromisso que estabelecemos com a gente mesmo de fazer as coisas da maneira menos estabada.

Qualidade é a verdade dos fatos, é não teatralizar a vida. É reconhecer-se humilde diante das nossas falhas, tantas. E tentar errar menos.

Qualidade é viver de acordo com nossas possibilidades, administrar a vida com a humanidade de que dispomos, chorar de ódio por sermos vulneráveis, mas pensar que melhor isso do que não termos sensibilidade alguma.

Qualidade é amor que se sustenta, é amizade que não é um blefe, é confiança que não é traída, é demonstrar o que se sente, apertar a mão com firmeza, dizer não e dizer sim com a mesma honestidade, é a inocência de uma fé generalizada e crença na própria natureza.

Parece uma oração, eu que sou quase agnóstica. Mas é isso. Qualidade é tudo o que não se desmancha facilmente.

MEDEIROS, Martha. Non-stop. Crônicas do cotidiano.
Porto Alegre: L&PM, 2001.