

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS**

ELIENE CRISTINA DE JESUS

**LEITURAS E RELEITURAS DE CRÔNICAS LITERÁRIAS BRASILEIRAS EM
SALA DE AULA**

**CÁCERES - MT
2016**

ELIENE CRISTINA DE JESUS

**LEITURAS E RELEITURAS DE CRÔNICAS LITERÁRIAS BRASILEIRAS EM
SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia da Rocha Maquêa.

**CÁCERES - MT
2016**

Jesus, Eliene Cristina de

Leituras e releituras de crônicas literárias brasileiras em sala de aula./Eliene Cristina de Jesus. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

171f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

Orientadora: Vera Lúcia da Rocha Maquêa

1. Crônicas literárias. 2. Literatura. 3. Leitura - socialização. I. Título.

CDU: 372.464(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza A. Longo Job CRB1-1252

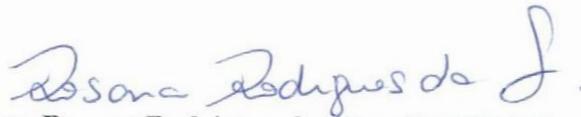
ELIENE CRISTINA DE JESUS

**LEITURAS E RELEITURAS DE CRÔNICAS LITERÁRIAS BRASILEIRAS EM
SALA DE AULA**

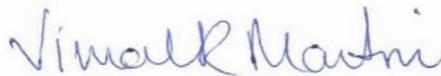
BANCA EXAMINADORA



**Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)
Orientadora**



**Dra. Rosana Rodrigues da Silva (UNEMAT)
Avaliadora Interna**



**Dra. Vima Lia de Rossi Martin (USP)
Avaliadora Externa**

**Dra. Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)
Suplente**

Aprovada em 16/12/2016

Dedico estas páginas a mim mesma pela superação dos desafios.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por manter-me firme e saudável nesta caminhada.

Aos meus pais, Aurino Joaquim de Jesus e Joana D'arc Peixoto de Jesus, pelo apoio incondicional.

Ao meu companheiro, Paulo Alves Guimarães, pelo irrestrito apoio nesta jornada de viagens e estudos.

Ao meu filho João Paulo, o anjo enviado por Deus para a minha vida.

À minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Vera Maquêa.

À amiga Sirlei Martins de Moura Hansen, companheira de estudos.

Às companheiras do mestrado, unidas na caminhada.

À Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, por conceder a licença para a qualificação.

À CAPES, pela cessão da bolsa de estudos.

Aos colegas educadores e aos alunos do 8º ano da Escola Estadual Claudio Aparecido Paro.

“Ler é ir ao encontro de algo que está por ser e ninguém sabe ainda o que será...”

(Calvino, 1999, p.78)

RESUMO

Esta dissertação apresenta o percurso de construção e aplicação da proposta de intervenção destinada aos alunos do oitavo ano da Escola Estadual Claudio Aparecido Paro. A motivação foi ampliar conhecimentos teóricos e estratégias de tratamento do texto literário a fim de possibilitar a esses alunos uma experiência leitora significativa, contribuindo para a ampliação de seus horizontes de expectativas. Gradativamente, a experiência criou um ambiente democrático e colaborativo, no qual o compartilhamento de interpretações oportunizou a socialização de conhecimentos essenciais tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para nosso crescimento profissional. Objetivamos principalmente, encontrar metodologias mais eficientes que contribuíssem para a formação leitora dos alunos, através da promoção de atividades alternativas, flexíveis e democráticas capazes de indicar um caminho formativo para leitores literários iniciantes. O trabalho se organizou pelo princípio da “leitura compartilhada”, por meio de “práticas socializantes”, como sugerido por Colomer (2007). A modalidade de texto foi a crônica literária, com ênfase na leitura e socialização das interpretações, compreendendo basicamente os passos: leitura de crônicas de diversos autores brasileiros, socialização e discussão das interpretações produzidas individualmente ou em grupos, produção individual nos diários de leitura e atividades em grupos desenvolvidas a partir das leituras. As produções individuais se constituíram por anotações pessoais sobre as leituras e produção de textos de opinião. As produções em grupos foram criação e manutenção de um *blog*, no qual foram postadas as principais atividades desenvolvidas, a produção de desenhos em cartolinas e painéis de madeira, como forma de retratar as leituras, produção de roteiros para encenação e gravação em vídeos e a produção escrita de textos derivados das leituras. Os produtos originados a partir das leituras das crônicas literárias não consistem em objetos didáticos da pesquisa em questão e sim em uma forma de expressão diferenciada desses alunos a partir de suas leituras. Nosso foco foi avaliar como esses alunos envolveram-se com o texto literário. Os pressupostos teóricos foram conhecimentos da Estética da Recepção de Wolfgang Iser, de pesquisadores como José Nicolau Gregorin Filho, Antonio Candido, Teresa Colomer, Regina Zilberman, Márcia Abreu, Vera Aguiar, Renata Junqueira de Souza, Aparecida Paiva, Rildo Cosson, dentre outros que trabalham com o tratamento pedagógico do texto literário. Esses autores apontam alternativas e sugerem metodologias de trabalho com o texto literário como força motriz para o desenvolvimento de capacidades humanas e apostam no potencial dos leitores como estratégia para aumentar a proficiência leitora e em aprendizagem, ampliando os horizontes de leitura. Os excelentes resultados obtidos são frutos da motivação, criatividade e envolvimento dos alunos com as crônicas literárias e o reflexo dessa prática já é sentido na escola. Considerando o protagonismo do aluno diante de suas leituras, o trabalho atingiu seu objetivo de inserir a Leitura e a Literatura nos processos de formação individual e social desenvolvidos na Escola Claudio Aparecido Paro.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Crônicas Literárias. Protagonismo Leitor.

RESUMEN

Esta disertación presenta el recorrido de construcción y aplicación de la propuesta de intervención destinada a los alumnos del Octavo año de la Escuela Estadual Claudio Aparecido Paro. La motivación fue ampliar conocimientos teóricos y estrategias de tratamiento del texto literario posibilitando a esos alumnos una experiencia lectora significativa contribuyendo para la ampliación de sus horizontes de expectativas. Gradualmente, la experiencia creó un ambiente democrático y colaborativo en lo cual compartir interpretaciones produjo oportunidad de socialización de conocimientos esenciales tanto para el aprendizaje de los alumnos cuanto para nuestro crecimiento profesional. Objetivamos sobre todo, encontrar metodologías eficientes que contribuyeran para la formación lectora de los alumnos, a través de la promoción de actividades alternativas, flexibles y democráticas capaces de indicar un camino formativo para lectores literarios iniciantes. El trabajo se organizó por el principio de la “lectura compartida” por medio de “prácticas socializadas”, como sugerido por Colomer (2007). La modalidad del texto fue la crónica literaria, con énfasis a la lectura y socialización de las interpretaciones a partir de las siguientes etapas: lectura de crónicas de diversos autores brasileños, socialización y discusión de las interpretaciones producidas individualmente o en grupos, producción individual en los diarios de lectura y actividades en grupos a partir de las lecturas. Las producciones individuales se constituyeron de notas personales sobre las lecturas y producción de textos de opinión. Las producciones en grupos fueron creación y manutención de un *blog*, en lo cual fueron publicadas las principales actividades desarrolladas, producción de dibujos en carteles y paneles de madera como forma de retractar las lecturas, producción de recorridos para escenificación y grabación de vídeos, producción escrita de textos derivados de las lecturas. Los productos originados a partir de las lecturas de las crónicas literarias no constituyen en objetos didácticos de la investigación en cuestión sino una forma de expresión diferenciada de esos alumnos a partir de sus lecturas. Nuestro foco fue evaluar como esos alumnos se involucraron con el texto literario. Los presupuestos teóricos fueron contruidos por medio de conocimientos de la Estética de la Recepción, de Wolfgang Iser, de investigadores como José Nicolau Gregorin Filho, Antonio Candido, Teresa Colomer, Regina Zilberman, Márcia Abreu, Vera Aguiar, Renata Junqueira de Souza, Aparecida Paiva, Rildo Cosson, entre otros que trabajan con el tratamiento pedagógico del texto literario. Estos autores muestran alternativas y sugerencias de metodologías de trabajo con el texto literario como fuerza motriz para el desarrollo de capacidades humanas y apuestan en lo potencial de los lectores como estrategia para aumentar la competencia lectora y en aprendizaje, ampliando los horizontes de lectura. Los excelentes resultados obtenidos son frutos de la motivación, creatividad y involucración de los alumnos con las crónicas y el reflejo de esta práctica ya es sentido en la escuela. Considerando el protagonismo de los alumnos delante de sus lecturas, el trabajo logró su objetivo de insertar la Lectura y Literatura en los procesos de formación individual y social desarrollados en la Escuela Estadual Claudio Aparecido Paro.

Palabras-clave: Literatura. Lectura. Crónicas Literarias. Protagonismo Lector.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
DCEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
OC	Orientações Curriculares
PASE	Progressão com Apoio de Serviço Especializado
PPAP	Progressão Parcial com Apoio na Aprendizagem
PPF	Progressão com Pendência de Frequência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFLetras	Mestrado Profissional em Letras
PS	Progressão Simples
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores da Área de Linguagens do Terceiro Ciclo de Formação Humana (MATO GROSSO, 2012).....	51
Quadro 2 – Descritores da Área de Linguagens do Terceiro Ciclo de Formação Humana (MATO GROSSO, 2012).....	52
Quadro 3 – Descritores da Área de Linguagens do Terceiro Ciclo de Formação Humana (MATO GROSSO, 2012).....	52
Quadro 4 – Planejamento da primeira etapa.....	66
Quadro 5 – Planejamento das etapas 2, 3, 4 e 5	66
Quadro 6 – Planejamento da etapa 6	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Painel produzido em papel cartolina. Grupo B.....	108
Figura 2 - Painel do aluno “F” sobre o texto “Caixa-preta”, de Moacyr Scliar	112

LISTA DE TEXTOS

Texto 1 - Produção de texto do aluno “JV”.....	106
Texto 2 - Produção do roteiro para gravação do vídeo.....	110
Texto 3 - Produção textual individual do aluno “JV”.	111
Texto 4 - Produção do texto de opinião da aluna “A”.....	114
Texto 5 - Produção coletiva derivada da crônica “A cidade dos macacos”.	116
Texto 6 – Produção de texto de opinião do aluno “F”	118
Texto 7 - Produção do aluno “P”.....	120
Texto 8 - Fragmento da produção de texto do Grupo do Blog.....	121
Texto 9 - Fragmento texto avaliativo dos alunos do Grupo do Blog.	122
Texto 10 - Fragmento do texto de opinião individual do aluno “E”.	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A ORIGEM DA PROPOSTA DE LEITURA	22
1.1 A escola e os alunos	22
1.2 A leitura	25
1.3 A leitura do texto literário	27
1.4 O texto literário em questão.....	29
1.5 Os produtos das leituras.....	33
2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA	37
2.1 Os alunos e os modos de ler	37
2.2 A busca de alternativas e a definição dos textos	43
2.3 Definição dos objetivos	45
2.3.1 Relação do objetivo geral com os específicos	47
2.3.2 Objetivos para quem?	47
2.3.3 Procedimentos do plano de ação e o cumprimento dos objetivos	48
2.3.4 Metodologias para atender aos objetivos	53
2.3.5 Os objetivos da proposta e os documentos oficiais	55
2.4 Aporte teórico	56
3 A INTERVENÇÃO	65
3.1 O planejamento.....	65
3.2 A leitura, a escrita e os leitores do oitavo ano antes da intervenção	67
3.3 Primeira etapa	68
3.3.1 Considerações sobre a primeira etapa.....	73
3.4 Segunda etapa	78
3.4.1 Considerações sobre a segunda etapa	80
3.5 Terceira etapa	82
3.5.1 Considerações sobre a terceira etapa	85
3.6 Quarta etapa.....	85
3.6.1 Considerações sobre a quarta etapa	88
3.7 Quinta etapa.....	89
3.7.1 Considerações sobre a quinta etapa	91
3.8 Sexta etapa.....	94

3.8.1 Considerações sobre a sexta etapa	94
3.9 Considerações sobre o desenvolvimento de todas as etapas	95
4 AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS	103
4.1 O envolvimento com a leitura	103
4.2 O encontro do oitavo ano com a leitura das crônicas literárias	104
4.3 Um caso à parte	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	129
ANEXO I – PRIMEIRA CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE.	129
ANEXO II – CRÔNICA LIDA EM UM GRUPO	131
ANEXO III – CRÔNICA LIDA EM UM GRUPO.....	132
ANEXO IV – CRÔNICA LIDA EM UM GRUPO	133
ANEXO V – CRÔNICA LIDA POR UM GRUPO	135
ANEXO VI – CRÔNICA LIDA POR UM GRUPO.....	136
ANEXO VII – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE	137
ANEXO VIII – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE	138
ANEXO IX – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE.....	139
ANEXO X – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE	140
ANEXO XI – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE.....	141
ANEXO XII – REESCRITA DA HISTÓRIA TRISTE DE TUIM ALUNO “P”	142
ANEXO XIII – ROTEIRO PRODUZIDO PELO GRUPO DE ENCENAÇÃO/VÍDEO.....	143
ANEXO XIV – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA TURMA NO BLOG	144
ANEXO XV – PAINEL EM CARTOLINA	145
ANEXO XVI – PAINEL EM CARTOLINA.....	145
ANEXO XVII – PAINÉIS EM CARTOLINA	146
ANEXO XVIII – PAINÉIS EM CARTOLINA	147
ANEXO XIX – PAINÉIS EM CARTOLINA.....	148
ANEXO XX – PAINÉIS EM CARTOLINA	149
ANEXO XXI – PAINÉIS EM CARTOLINA.....	150
ANEXO XXII – TEXTO DE OPINIÃO 1	151
ANEXO XXIII – TEXTO DE OPINIÃO 2	152
ANEXO XXIV – TEXTO DE OPINIÃO 3	153

ANEXO XXV – TEXTO DE OPINIÃO 4.....	154
ANEXO XXVI – TEXTO DE OPINIÃO 5	155
ANEXO XXVII – TEXTO DE OPINIÃO 6.....	156
ANEXO XXVIII – TEXTO DE OPINIÃO 7.....	157
ANEXO XXIX – TEXTO DE OPINIÃO 8	158
ANEXO XXX – TEXTO DE OPINIÃO 9.....	159
ANEXO XXXI – TEXTO DE OPINIÃO 10	160
ANEXO XXXII – TEXTO DE OPINIÃO 11	161
ANEXO XXXIII – TEXTO DE OPINIÃO 12.....	162
ANEXO XXXIV – TEXTO DE OPINIÃO 13	163
ANEXO XXXV – TEXTO DE OPINIÃO 14.....	164
ANEXO XXXVI – TEXTO DE OPINIÃO 15	165
ANEXO XXXVII – TEXTO ALUNO “P”	166
ANEXO XXXVIII – TEXTO ALUNO “P”	166
ANEXO XXXIX – PRODUÇÃO DE TEXTO ALUNO “P”	167
ANEXO XL – PRODUÇÃO TEXTO ALUNO “P”	167
ANEXO XLI – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA	168
ANEXO XLII – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA	168
ANEXO XLIII – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA	169
ANEXO XLIV – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA	169
ANEXO XLV – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA.....	170
ANEXO XLVI – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA	170
ANEXO XLVII – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA.....	171
ANEXO XLVIII – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA.....	171
ANEXO XLIX – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA	172

INTRODUÇÃO

A dissertação, ora apresentada, constitui o trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da turma 2014/2015. Nestas páginas apresento o percurso, os percalços e as reflexões construídos nesse período de intensas modificações pessoais e profissionais. São relatos e considerações acerca do ofício de ensinar – ou de *pensar* que podemos ensinar –, de auxiliar no preparo dos jovens que dividem conosco esse caminho de aprendizagem para que, num futuro próximo, possam exercer sua cidadania com auxílio dos conhecimentos adquiridos em sua vida escolar.

Essa experiência foi possível pelo ingresso via processo seletivo público no Programa Profletras e pela concessão de licença para a qualificação cedida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Esse registro se faz necessário, não por considerar que seja um benefício excepcional, e sim por significar a agregação de qualidade para o ensino básico público no Estado, devendo, portanto, ser oportunizado em maior escala, se o que se almeja são melhorias consideráveis na qualidade do ensino. Em outras palavras, o profissional devidamente qualificado com o apoio do Estado poderá contribuir sobremaneira para as modificações necessárias à eficiência da educação pública no Brasil.

A Escola Estadual Claudio Aparecido Paro é uma instituição essencial para a afirmação e continuidade da Gleba Triângulo, comunidade pioneira no município de Tangará da Serra - MT. Atendendo a partir do Terceiro Ciclo (sétimo ao nono anos do Ensino Fundamental), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), constitui-se como um espaço de exercício da cidadania para os moradores do núcleo urbano e do seu entorno, que compreende os sítios e fazendas ali existentes. As dependências da escola são utilizadas para festas e reuniões comunitárias, palestras para discentes e comunidade, torneios inter-classes e interescolares, encontros de juventude, e também são utilizadas como locais de votação em eleições. Sua função é diminuir a distância entre adolescentes, jovens e adultos e a formação educativa básica, evitando que se desloquem para lugares mais distantes para assegurar o direito constitucional de acesso à educação básica. E, como professora efetiva nessa instituição, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, é meu dever garantir a qualidade dos conteúdos e saberes possibilitados por ela.

O conhecimento se constrói em qualquer lugar e a todo tempo, mas a escola se constitui como um espaço privilegiado na mediação dos conhecimentos humanos, técnicos e científicos necessários ao desenvolvimento da pessoa humana. No entanto, essa mediação só é eficiente quando proporciona às pessoas uma efetiva apropriação de saberes e conhecimentos

que se tornam facilitadores da convivência do ser humano com seus pares e com todo o seu meio. Basicamente, o pleno exercício dos direitos e deveres básicos da nossa sociedade é possibilitado através da escrita e da leitura. Essa tecnologia é a força motriz da sociedade contemporânea e, constantemente, a escola tem sido questionada pelos insucessos dos cidadãos. Nesse caso, é necessário um complexo esforço para diagnosticar as fraquezas dessa instituição e corrigi-las, a fim de garantir o direito pleno da pessoa ao exercício da sua cidadania. E a leitura e os meios através dos quais ela é possível, é considerada um dos pontos fracos da atuação do ensino básico escolar, como é de conhecimento comum, amplamente divulgado pelas mídias nacionais e internacionais.

A Escola Claudio Aparecido Paro, por ser recém-criada, ainda não conta com índices oficiais como os que são originados pelo Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou Prova Brasil, aplicados pelo Ministério da Educação (MEC) em todos os estados e municípios brasileiros. Dessa forma, o diagnóstico de resultados da aprendizagem é realizado por meio de Conselhos de Classe periódicos – bimestralmente e semestralmente –, através dos quais é possível estabelecer objetivos e metas para a superação dos desafios detectados. Dentre esses desafios, a leitura e a interpretação de textos, têm um peso preponderante. Desse modo, a intervenção foi pensada para atingir essa fragilidade, que também afeta consideravelmente os alunos do oitavo ano. Assim, o texto literário, constituído essencialmente por conteúdos humanos, apresenta-se como um meio favorável à melhoria da proficiência leitora desses alunos.

A linha de pesquisa à qual se inscreve este trabalho – *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes* – tornou possível a construção de um projeto de intervenção que alcançasse diversos campos de conhecimentos que se apresentam envoltos pelo fazer literário.

A base epistemológica desta pesquisa, que se materializou através do estudo de uma prática docente, é a Estética da Recepção, tendo Wolfgang Iser como seu representante. As pesquisadoras, Teresa Colomer – espanhola – e Regina Zilberman – brasileira –, ambas de mesma base epistemológica, também integram o aporte teórico, além de outros pesquisadores brasileiros como Antonio Candido, Aparecida Paiva, Ivanda Maria Martins Silva, Márcia Abreu, Rildo Cosson, Vera Aguiar, Renata Junqueira de Souza, José Nicolau Gregorin Filho e outros autores que também tratam da leitura e do texto literário como forças motrizes para o desenvolvimento das capacidades humanas no ensino básico.

O objetivo principal foi possibilitar a indicação de um caminho para formação do leitor literário, a partir da ampliação das possibilidades de leitura e releituras de crônicas

literárias brasileiras. Para aproximarmos-nos desse objetivo, estabelecemos estratégias e procedimentos que pudessem tornar possível o enfrentamento dessa deficiência em leitura e literatura. Planejamos atividades que possibilitassem aos alunos: manusear na sala de aula os volumes de crônicas constantes na biblioteca da escola, conhecer crônicas literárias de diferentes autores, exercitar a habilidade de leitura literária, interagir através de discussões acerca das crônicas lidas discursivamente a partir das relações entre a linguagem e a realidade representada, produzir releituras das crônicas lidas através de outras formas de linguagem e compartilhar interpretações possíveis para os textos lidos.

O percurso metodológico planejado para essa intervenção foi uma maneira não muito ortodoxa de promover a leitura de um texto literário, sem fazer dessa atividade uma tarefa que parecesse penosa e maçante para o aluno. Uma leitura que não fosse esquecida ao fechar do livro, e sim que possibilitasse a atividade de sua recriação ou mesmo a criação de outras formas de leitura, possíveis a partir dela. Desse modo, não coube impor a construção de um único *produto final*, e, foi por esta razão, que os projetos de leituras e releituras foram decididos coletivamente. Os alunos do oitavo ano foram corresponsáveis pelo resultado do trabalho. Em certa medida, sentiram-se livres para optar por desenvolver seus trabalhos, e, inclusive, os *produtos finais* de suas leituras, trabalhos que os representassem enquanto leitores. Afinal, a meta central foi inserir esses alunos no universo literário de uma forma leve e de modo que a ideia de criação partisse deles, ou seja, foi considerar essas leituras para fins de compreensão do material literário e, ao mesmo tempo, permitir a liberdade de imaginar desses alunos.

A questão que se colocou, portanto, foi a resignificação de algumas metodologias já adotadas por alguns professores, mas que pudessem ganhar uma nova significação. Essa noção foi construída por experiências da própria prática, no cotidiano escolar. E a construção da proposta foi precedida de uma pesquisa de *como* a crônica literária está sendo trabalhada no livro didático do oitavo ano, utilizado pela escola, e de um levantamento de atividades pedagógicas na *web*, feito por meio da frase chave *como trabalhar crônicas literárias em sala de aula*. Mesmo não sendo esse o foco da pesquisa em questão, o estudo fez-se necessário para que pudessemos vislumbrar outros horizontes para o tratamento desse conteúdo no âmbito da sala de aula.

Através desta pesquisa, foi possível constatar que os estudos mais frequentes a respeito da crônica literária consistiam em: identificar a estrutura composicional do texto; comparar crônicas com notícias; identificar e transcrever os elementos da narrativa; identificar finalidade e contexto de circulação das crônicas; discutir temáticas e morfossintaxe; produzir

crônicas baseando-se em fatos do cotidiano; e, em apenas um caso, o objetivo foi descrito como *desvendar o que está além das palavras* no texto. A constatação é que se estuda *sobre o texto* e não *o texto*. Os exercícios mais ocorrentes na pesquisa são aqueles em que prevalecem a *repetição* de partes do texto ou a *localização* de informações nele contidas, apresentando pouco ou nenhum espaço para o pensamento criativo do aluno. A maioria das questões propostas no livro didático e nas propostas da *web* traz um texto literário, ou parte dele, acompanhado de um roteiro de interpretação que, tanto professor quanto aluno, na maioria dos casos, seguem à risca.

O livro traz também exercícios que constituem um trabalho de interpretação no qual os alunos devem seguir um roteiro de atividades que darão conta de toda a extensão do texto. Algumas questões trazem o verbo *interpretar* no modo imperativo acompanhado da expressão *de acordo com o texto*, o que já não estimula um *pensar* próprio sobre o texto lido. Composto por questões que já trazem uma ou duas interpretações sobre um fato para o aluno escolher a alternativa que esteja de acordo com o texto, questões com identificação de partes do texto para localizar informações explícitas; que pedem explicações sobre alguma ideia já expressa no enunciado e que deve ser analisada conforme o texto; que polarizam situações nas quais uma é aceitável a partir do texto e outra não; que pedem para analisar o posicionamento do narrador diante da interpretação dada pelo enunciado; e exercícios cujos enunciados fazem referência a partes do texto, inclusive, indicando em qual parágrafo deve-se procurar as respostas. Além da presença de exercícios com regras normativas do uso da língua.

Constituiu-se, portanto, a oportunidade de fugir ao totalmente trivial. E assim, pensamos em como delinear uma proposta que oferecesse leituras as quais os alunos pudessem realizar com a liberdade de construir suas próprias interpretações e expressar-se sobre elas a seu modo, ou seja, adotando uma metodologia que não fosse pautada apenas em respostas objetivas retiradas do texto. Atividades que representassem e valorizassem a subjetividade e a autonomia dos alunos, conforme sugere Colomer (2007) quando aponta que aulas baseadas na discussão, no questionamento e no diálogo – no sentido próprio do diálogo entre pessoas – poderão inserir de alguma forma o aluno em um mundo do qual ele acredita não fazer parte, o universo literário.

Desse modo, a proposta de intervenção para o oitavo ano da Escola Estadual Claudio Aparecido Paro, desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2016, organizou-se a partir do princípio da leitura compartilhada de crônicas literárias. A ênfase do trabalho foi dada à leitura e socialização das interpretações dessa modalidade de texto. Em linhas gerais, o percurso trilhado contemplou os seguintes passos: leituras das crônicas, socialização das

interpretações em grupos e com a turma, produção individual no diário de leitura e trabalhos em grupos. Quando divididos em grupos as atividades previstas foram produção de desenhos representando a crônica lida, produção de roteiro para encenação ou gravação de vídeo, criação e manutenção de um *blog* da turma e produção de textos derivados da leitura das crônicas. O planejamento inicial previu 60 horas-aulas, dividida em seis etapas com dez aulas cada uma. Basicamente, todas as etapas são semelhantes excetuando-se a primeira e a última, as demais seguem um mesmo percurso metodológico, conforme descrito nos quadros-sínteses no terceiro capítulo.

A intervenção envolveu atividades de leitura, escrita, pictóricas e de expressão corporal, além da manipulação de mídias digitais como formas de expandir as leituras das crônicas. No entanto, nessa pesquisa o foco principal é o resultado do trabalho com a leitura do texto literário numa perspectiva hermenêutica, que prevê o protagonismo do aluno. Os produtos originados dessas leituras não serão analisados como objetos didáticos e sim como uma forma de expressão dos alunos e dos efeitos das leituras às quais foram expostos. Dizendo de outro modo, trata-se de observar o *envolvimento* dos alunos com a leitura das crônicas literárias nesse percurso. A finalidade é encontrar metodologias mais eficazes que contribuam para a formação de leitores.

O trabalho está composto, primeiramente, pela introdução na qual damos a conhecer nossa entrada no Programa de Mestrado, as inquietações que impulsionaram a construção de uma proposta de intervenção em que a *leitura* e os *alunos* assumissem o *protagonismo* desse processo.

No capítulo 1, apresentamos a origem da proposta de leitura literária, uma descrição breve do perfil dos alunos do oitavo ano e da Escola Estadual Claudio Aparecido Paro e de como essa instituição integra a comunidade, nossas concepções de leitura e da abordagem do texto literário. Discorremos sobre a crônica literária justificando sua escolha para o projeto de intervenção e sobre os produtos construídos pelos alunos a partir das suas leituras.

O capítulo 2 descreve o processo de construção da proposta, os alunos e os seus modos de ler, a busca de alternativas metodológicas e o processo de definição do texto literário a ser adotado. Discorremos sobre a definição dos objetivos, suas inter-relações, sua destinação, bem como os procedimentos do plano de ação para o seu alcance. Estabelecemos, ainda, uma relação entre os objetivos elencados na proposta com os documentos oficiais, no que tange ao tratamento da leitura e da literatura na educação básica. Além disso, verificamos como as teorias mobilizadas relacionam-se com essa construção.

No capítulo 3, iniciamos apresentando o plano de ação desenvolvido para as etapas e algumas considerações sobre a situação inicial dos alunos do oitavo ano antes da intervenção. Em seguida, explicamos o desenvolvimento de cada etapa acompanhadas de observações acerca dos momentos e seus desdobramentos. Parte desse capítulo também está destinado à demonstração de como os alunos se relacionaram com as atividades da intervenção, através das produções que realizaram nesse percurso.

Por fim, trazemos as considerações finais, que objetivam sintetizar, por meio de uma atitude avaliativa, os sucessos e insucessos oriundos do encontro entre as teorias mobilizadas e a prática de sala de aula, tendo como principal finalidade ampliar o repertório de leituras literárias dos alunos do oitavo ano.

1 A ORIGEM DA PROPOSTA DE LEITURA

1.1 A escola e os alunos

A Escola Estadual Claudio Aparecido Paro está situada na Gleba Triângulo, à avenida principal s/n, núcleo urbano da vila, na zona rural do município, distante 60 quilômetros da região central da cidade de Tangará da Serra, em Mato Grosso. A instituição é mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação e foi criada pelo Decreto nº 2.420, de 03 de julho de 2014. Representada juridicamente pelo CNPJ 22.722.536/0001-53, de aspecto legal estadual, funciona em regime de gestão compartilhada junto ao Centro Municipal de Educação Jucileide Praxedes, tendo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE - próprio. Sua atual gestora é a professora Marilene Nadir Souza e Silva.

A Escola Estadual Claudio Aparecido Paro oferta as seguintes etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental Regular de Terceiro Ciclo (de sétimo ao nono anos), Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três turnos de quatro horas cada, matutino, vespertino e noturno. Atende a 142 alunos, organizados em 13 turmas, possui 15 docentes, sendo 2 efetivos e 13 em contratos temporários, 7 profissionais de apoio, nutrição e limpeza e 3 técnicos educacionais (TAE), que atendem na secretaria, biblioteca e laboratório de informática, além de auxiliarem os professores de acordo com a necessidade. O Centro Municipal de Educação Jucileide Praxedes atende apenas no período matutino a alunos de Educação Infantil e Fundamental de primeiro ao sexto anos.

Os alunos atendidos pelas duas escolas são oriundos da própria vila, moradores do núcleo urbano, dos sítios e das fazendas mais próximas, em um raio de aproximadamente 20 quilômetros no seu entorno. Os educandos da Escola Estadual Claudio Aparecido Paro, na sua maioria, estudam também no período matutino e estão em idade escolar apropriada. Os que se encontram em defasagem de idade e série são atendidos no período vespertino e noturno, sendo o período noturno o mais frequentado por adultos trabalhadores, homens e mulheres matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituindo um público bastante heterogêneo em relação aos níveis de aprendizagens.

Os educandos em idade adequada em relação à série/ano cursados apresentam-se também em níveis de aprendizagens bastante distintos, com defasagens que vão desde a decodificação de letras e sons, desafios de leitura e escrita, aos cálculos matemáticos básicos, mesmo já cursando os anos finais do Ensino Fundamental – Terceiro Ciclo. A escola conta com atendimento no laboratório de aprendizagem – antiga articulação da aprendizagem – para

amenizar os efeitos das defasagens diagnosticadas, além de propiciar os atendimentos individualizados dos alunos com seus professores regentes de sala em períodos de contraturnos. Esse atendimento abrange alunos das três fases do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental. Contudo, enfrenta muitas dificuldades na efetivação desses atendimentos, já que muitos alunos que não moram na vila, dependem do transporte escolar para se deslocarem dos sítios e fazendas à escola em horário diferente ao de suas aulas normais.

Outra particularidade que deve ser ressaltada é a constante rotatividade de boa parte dos alunos nessa região. Muitos não possuem residência fixa, em razão de suas famílias serem empregadas, temporariamente, nos sítios e fazendas da região. Além disso, embora a escola fique bem próxima ao Assentamento Antônio Conselheiro, não atende a alunos dessa localidade.

A maioria dos alunos atendidos pela escola depende do transporte público escolar para ir até a escola. No período matutino é realizado o atendimento a alunos provenientes de 3 linhas do transporte escolar, sendo a linha da Fazenda Santa Clara (com 37 quilômetros), a linha da Fazenda Salto das Nuvens (com 42 quilômetros) e a linha da Comunidade Palmares (com 35 quilômetros). No total são 54 alunos que dependem do transporte escolar. Em períodos chuvosos, alguns alunos acabam privados do direito constitucional à educação devido à situação precária das estradas, que chegam a ficar com trechos e pontes interditadas por muitos dias. No período vespertino, em 2016, apenas alunos residentes no núcleo urbano e seu entorno foram atendidos em razão da falta de transporte. O acesso difícil, a distância e o descaso do poder público com a infraestrutura local, influenciam no processo de ensino, afetando principalmente alunos com necessidade de um acompanhamento pedagógico mais individualizado quando apresentam dificuldade de aprendizagem. A maior parte das famílias tem renda média baixa e são assalariadas, inclusive os próprios sítiantes, que enfrentam dificuldade para prover suas famílias somente com as próprias produções, por isso buscam complementar a renda com o trabalho em fazendas que circundam a vila, ou mesmo na informalidade, como diaristas em atividades diversas na região. As alternativas de trabalho para os jovens e para todos os demais trabalhadores são escassas dentro da comunidade. Atualmente, a comunidade enfrenta um novo tipo de êxodo rural, no qual famílias permanecem morando na região, mas seus familiares – de diversos graus de parentesco – têm que se deslocar para as cidades vizinhas em busca de continuidade dos estudos e de trabalho, após a conclusão do Ensino Médio. E, como a região não oferece opções de lazer, além da parte educativa, a escola também é reconhecida, pelos alunos e familiares, como um ponto de

encontro de jovens e adolescentes, especialmente em razão do acesso à quadra poliesportiva coberta, que pode ser usufruída nos horários em que não é utilizada em aulas.

A Escola Estadual Claudio Aparecido Paro, recém institucionalizada neste espaço compartilhado, conta hoje apenas com a infraestrutura da escola municipal, e necessita urgentemente adquirir espaço e mobiliário próprios para a direção e secretaria da nova escola. Desde sua criação, é cobrada da gestão escolar a instalação de computadores novos no laboratório de informática, pois os que existem atualmente, também pertencem à rede municipal de ensino. Além disso, estão muito defasados e pouco servem para o processo educacional, pois a maioria não apresenta um satisfatório funcionamento.

A biblioteca que atende aos alunos das duas redes consiste em uma sala de aula adaptada para tal fim. Não conta com mobiliário adequado – mesas, cadeiras e prateleiras – nem com acervo diversificado e atualizado. As obras literárias do acervo atual – tanto infantis quanto juvenis – são volumes pertencentes ao Centro Municipal Jucileide Praxedes. Os volumes literários destinados aos estudos no Ensino Médio existentes, na sua maioria, são frutos de doações de professores e da própria comunidade. Poucos livros são oriundos da Escola Estadual da qual a Escola Claudio Aparecido Paro era constituída como salas anexas. Essa defasagem constitui um dos motivos do pouco interesse em acessar o acervo disponível. Ademais, os livros já demonstram sinais da ação do tempo, o que não os tornam muito atraentes para o público estudantil. Constantemente, há a necessidade de explicar aos alunos e à comunidade a falta de recursos da escola, que por ser recém-criada não tem recurso financeiro, o que dificulta a aquisição de novos livros de literatura brasileira e estrangeira, além das publicações mais populares consideradas como *best sellers*, muito consumidas entre os jovens e adolescentes – inclusive dessa localidade – e que são divulgadas pelas mídias.

A minha lotação na Escola Claudio Aparecido Paro é constituída pelas turmas primeiro ano do Ensino Médio matutino, primeiro ano do Ensino médio noturno, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental.

A turma do oitavo ano, com a qual realizamos a intervenção, é composta de meninos e meninas moradores da vila – núcleo urbano – e de sítios e fazendas circunvizinhas. Possui um aluno com 15 anos e os demais, entre 13 e 14, perfazendo o total de 15 alunos. Apresentam as características gerais já descritas anteriormente em relação à aprendizagem e a maioria não relata hábitos de leitura fora do horário em que estão na escola.

A escolha dessa turma para colocar em prática o projeto de leitura do texto literário foi motivada por já conhecê-los como alunos da escola, havendo, portanto, afinidades com a turma e por estarem no meio do percurso para o Ensino Médio. Em nosso entendimento,

intervir nesse momento, seria crucial para a aproximação deles com os textos literários mais complexos com os quais poderão deparar-se futuramente. E, com base nesse conhecimento, aplicamos algumas atividades de diagnóstico através das quais foi possível observar e refletir sobre como poderia desenvolver com eles um trabalho de leitura literária.

A preocupação central foi a de encontrar maneiras de tratar de literatura em sala de aula considerando essa leitura para fins de compreensão do material literário, minimizando os efeitos dos processos de didatização da literatura nos quais o texto é apenas pretexto para o aprendizado de elementos linguísticos, exploração de contextos históricos, vida e obra de autores, dentre outros. A intenção é, portanto, reduzir o caráter pragmático que a literatura ocupa no ensino de língua atualmente, caráter esse que tem predomínio nas atividades de literatura desenvolvidas com essa turma até aqui.

Cabe argumentar sobre um aspecto que integra esses processos de didatização da literatura ao qual referimos acima. Trata-se dos mecanismos utilizados, tradicionalmente, para o registro das leituras em sala de aula. Comumente, o caderno de uso nas aulas de língua portuguesa serve para registrar as informações que compõem os conteúdos literários, seja a respeito de períodos históricos, biografia de autores, características estilísticas de autores e períodos literários, dentre outros. Nossa proposição é a de que os registros das leituras ganhem novos espaços e formas alternativas de serem expressos no próprio meio escolar.

1.2 A leitura

Dentre os diversos conceitos e definições sobre o ato de ler e os modos pelos quais a leitura é realizada, adotar um conceito ou um método adequado para o trabalho em sala de aula requer dedicação de tempo em estudos, com a finalidade de analisar quais abordagens teóricas e metodológicas podem atender a cada especificidade, a cada grupo de alunos que compõem as nossas salas de aulas.

A contextualização das dificuldades detectadas nos processos de leitura, das condições em que são realizados esses processos, atualmente, somados ao histórico de leituras dos alunos do oitavo ano, foram determinantes para a escolha da abordagem com a qual trabalhamos nesse projeto de intervenção. Essa combinação de fatores possibilitou pensar em uma estratégia de leitura que permitisse aos alunos uma interação mais direta e mais envolvente com os textos literários.

Podemos dizer que vemos no conceito expressado por Soares (2000), uma boa entrada para justificar nosso desenvolvimento metodológico para as atividades de leitura.

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (SOARES, 2000, p. 18)

Uma aula de leitura em que a interação – no sentido de diálogo – entre aluno e texto, aluno e professor, alunos e alunos, além do diálogo com outras formas de expressão da linguagem, poderia ser a força motriz para a superação do desafio de conquistar leitores para a modalidade de leitura literária na sala de aula.

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 36)

O reconhecimento dessa estratégia como uma forma potencial de trabalhar na formação de leitores deu origem a um projeto de intervenção baseado na interação verbal, em uma prática dialógica, para a construção de uma experiência de leitura na sala do oitavo ano.

A autora Solé (1998), também pesquisadora da temática *leitura*, discute o seu ensino através de uma perspectiva interativa. Para ela, o texto, em alguma medida, gera expectativas de diferentes níveis no leitor, fazendo com que sejam mobilizados conhecimentos linguísticos e textuais que se somam à suas experiências de mundo, possibilitando a construção de uma interpretação. Porém, é necessário que esse processo seja ativo, que seja construído o maior número possível de relações entre ideias presentes no texto, que haja processamento e relações entre informações que o leitor já domina com as que lhe pareçam novas. Ou seja, é necessário que haja uma exploração do texto de forma questionadora e crítica. Destaca que, do ponto de vista do ensino, “as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Esse modo de organizar a leitura difere-se daqueles nos quais a interação fica restrita ao livro (autor) texto/leitor ou que se restrinja a buscar respostas que dirigem o aluno rumo a uma interpretação pré-concebida ou pré-estabelecida, e a ele cabe apenas seguir as pistas que o levarão a acessá-la. Uma leitura interativa supõe um espaço/tempo destinado à discussão coletiva, raciocínio, elaboração, apreciação da forma de expressão do autor, considerando ainda conteúdo e forma de construção do objeto de leitura. Em outras palavras, falar sobre a leitura com um interlocutor real, em um diálogo mais concreto, mais próximo da realidade do aluno. Desse modo, a leitura passa a ser um ato social, construído socialmente, em um

contexto acessível aos grupos de leitores, que os incluam como produtores de interpretações. Obviamente, planejada e mediada por um leitor mais experiente, no caso da leitura escolar, o professor.

1.3 A leitura do texto literário

Goulemot (2009), no texto “Da leitura como produção de sentidos” fala da polissemia como característica essencial do texto literário o qual, para ele, constitui-se pelo “jogo de conotações”, permitindo assim, a troca de sentidos através da leitura. Para o autor ler é “constituir e não reconstituir um sentido”. Visto dessa forma, o texto literário é dotado de sentidos potenciais os quais podem ser acessados na situação de leitura, no encontro com o leitor.

Primeiro, algumas evidências. Ler é dar um sentido conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação de leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitimos, como o faço, que um texto literário é *polissêmico*, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura. (GOULEMOT, 2009, p. 108)

Dessa forma, como o próprio autor observa, não se encontram no texto os sentidos desejados pelo autor. Estes são constituídos no encontro do leitor com a leitura. Os sentidos constituem-se por meio de um conjunto de aspectos, tais como: históricos, sociais, culturais, cognitivos, afetivos, envolvidos na relação entre o leitor e o texto lido (GOULEMOT, 2009).

Ler literatura, considerando esse aspecto *polissêmico*, é também para Jouve (2002, p. 109) “uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.”. Desse ponto de vista, seria como um *mergulho*, pois, enquanto submersos, sabemos que temos de voltar à tona, ao mesmo tempo, que nessa momentânea condição, aproveitemos a viagem para apreciar um outro universo ao qual, mesmo sendo parte dele na sua totalidade, não pertencemos. Nessa experiência, o leitor é tomado pelo imaginário e pode integrar, por exemplo, o universo fictício, narrativo, e colocar-se frente a frente com as personagens e seus conflitos, colocar-se

como um “eu fictício” de algumas delas ou mesmo no lugar de espectador, exercitando, assim, atividades morais e intelectuais para a resolução de conflitos, ou mesmo para lançar-se em grandes aventuras. E, voltando da ficção, pressupõe assim que traga consigo algum aprendizado, tanto sobre si quanto sobre o mundo que o rodeia.

A leitura literária, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser uma experiência artística. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagação. (RANGEL; ROJO, 2010, p. 126)

Esse modelo interativo de leitura caracterizado como não centrado nem no texto, nem no leitor, e sim em uma interação entre os dois, do entrecruzamento da historicidade deles, proposto por Solé (1998), converge com a ideia de que “A obra literária se realiza na convergência do texto com o leitor”, (ISER, 1996, p. 50), difundida pela abordagem recepcional. Ou seja, o texto significa quando é lido.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão (Minha descrição das três perspectivas é muito sintética; o leitor interessado também poderá consultar Alonso e Mateos, 1985; Solé, 1987a; Solé 1987b; Colomer e Camps, 1991.). (SOLÉ, 1998, p. 24)

Entre as estratégias explicitadas pela autora, está a ideia de *compartilhar* numa perspectiva dialética. Um diálogo mediado, orientado pelo professor.

Assim como outras coisas, ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada, a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar no nível dos segundos, para ajuda-los a se aproximar dos objetivos perseguidos. Promover atividades significativas de leitura, para as quais tenha sentido – e os alunos possam vê-lo – o fato de ler, é uma condição necessária para conseguir o que nos propomos. Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar opiniões com relação ao que leram,

tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. Estas atividades podem ser propostas desde o início da escolaridade, a partir da leitura realizada pelo professor e da ajuda que proporciona. (SOLÉ, 1998, p. 173)

No sentido como está posta essa forma de abordagem da leitura – compartilhada, construída dialeticamente –, põe-se em discussão o modo pelo qual o sujeito constrói sua compreensão. A interpretação oriunda desse processo tem relação direta com a linguagem e com o social, pois foi construída a partir das relações com a cultura em que se inserem, tanto o texto quanto o leitor. Essa postura metodológica oferece um novo foco na aula de leitura literária, possibilitando o que Paulo Freire descreve como “adentramento nos textos a serem compreendidos” (FREIRE, 2011, p. 27), em detrimento da memorização mecânica dos aspectos analisados em cada obra, autor ou período literário.

O contato direto e verdadeiro do leitor com o texto literário promove o encontro com o aspecto “cultural” e “histórico” e com a alteridade, conforme Abreu (2006), pois permite o diálogo, o conhecimento e o contraste entre as ideias, os indivíduos e a cultura. E desse encontro resulta a experiência de leitura.

1.4 O texto literário em questão

Candido (1981), em “A Vida ao rés-do-chão”, nos faz pensar nas coisas que ficam rente ao chão, que nos tornam próximos da essência do ser, da terra. Assim como poetiza Manoel de Barros ao falar das coisas do chão, do estar próximo das coisas *miúdas*, pequenas e simples, mas cuja linguagem encanta e ensina.

Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas – sobretudo porque quase sempre utiliza o humor. (CANDIDO, 1981, p. 5-6)

Na literatura, a crônica pode ser vista como portadora dessa capacidade de refletir sobre atos e sentimentos humanos vivenciados por mulheres, homens e crianças comuns sem desligar-se do mundo da imaginação, e assim cumprir o papel de aproximar os leitores dos demais textos literários que circulam nos diversos espaços sociais.

Sem dúvida, a crônica literária sabe encantar, principalmente se a lemos como escreveu Eça de Queiroz em “A crônica sobre a crônica” (1867), citada por Lopes (2010, p. 3):

A crônica é como que a conversa íntima, insolente, desleixada, do jornal com os que o lêem: conta mil coisas, sem sistema, sem nexos; espalha-se livremente pela natureza, pela vida, pela literatura, pela cidade; fala das festas, dos bailes, dos teatros, das ondas, dos enfeites; fala em tudo, baixinho, como se faz ao serão, ao braseiro, ou ainda de Verão, no campo, quando o ar está triste. Ela sabe anedotas, segredos, histórias de amores, crimes terríveis; espreita porque não lhe fica mal espreitar. Olha para tudo, umas vezes melancolicamente, como faz a lua, e outras vezes alegre e robustamente, como faz o sol; a crônica tem uma doçura jovial, tem um estouvamento delicioso: confunde tudo, tristezas e facécias, enterros e actores ambulantes, um poema moderno e o pé da imperatriz da China; ela conta tudo o que pode interessar pelo espírito, pela beleza, pela mocidade; ela não tem opiniões, não sabe do resto do jornal; está aqui, nas suas colunas, cantando, rindo, falando; não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz doutoral do crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando. A crônica é como estes rapazes que não têm morada sua e que vivem no quarto de seus amigos, que entram com um cheiro de primavera, alegres, folgazões, dançando, que nos abraçam, que nos empurram, que nos falam de tudo, que se apropriam do nosso papel, do nosso colarinho, da nossa navalha de barba, que nos maçam, que nos fatigam mesmo e, quando se vão embora, nos deixam cheios de saudade. (LOPES, 2010, p. 3)

Mesmo diante de acepções que tratam a crônica como texto jornalístico dotado de um caráter mais leve e pessoal de falar das coisas sérias, em razão dessa característica, carregada de subjetividade, até o leitor mais exigente pode ser afetado, como foram grandes escritores brasileiros como José de Alencar, Machado de Assis, Manoel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, João do Rio, Paulo de Mendes Campos, Fernando Sabino, dentre tantos outros que nos brindam com textos que divertem e emocionam.

Compreende-se, pois, que, ensinar literatura, não consiste apenas em ler para a conquista da fluência na língua, é também uma forma de contato com a humanidade em todos os aspectos sociais, culturais, históricos, científicos, com o conhecimento sobre o indivíduo e a sociedade, e todas essas relações presentificam-se nos textos literários sob algum aspecto, inclusive na crônica.

Em relação ao ensino, Abreu (2006, p. 112) ressalta que literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política também. Propõe que “a construção da compreensão deve se dar dentro do sistema de valores em que foi criada” e a partir da discussão e reflexão pelo paradigma da diferença, garantindo lugar para a diversidade de textos e de leituras; da reflexão de variadas formas de criação poética e ficcional; dos elementos culturais; e também, dos modos de organização das ideias no texto, da linguagem empregada e ainda de elementos exteriores ao texto.

Candido (1988, p. 180-181) assinala também que “Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas”. E que o texto literário contém indicativos que denotam o posicionamento crítico e social do autor ou de um determinado grupo em face dos problemas sociais – posições políticas, religiosas e humanitárias de um dado momento histórico. Cita como exemplo a produção de Castro Alves, que sintetiza pontos de vista humanitários e políticos organizados sob a estética literária. Esse elemento somado ao tipo de organização do texto literário, torna possível o acesso às ideias nele contidas através da sua organização – sua forma –, acionando conteúdos inscritos na mente, algo que se construiu ali a partir de experiências vividas. E a forma como o código que aciona isso foi organizado determina ou gera algum efeito. Para Candido (1988, p. 178), “o conteúdo só atua por causa da forma”. Segundo o autor, o código organizado consegue tocar as emoções – capacidade de ver e de sentir –, evocando sentimentos, provocando a reflexão e, como consequência, a aquisição de conhecimentos.

Considerando essa perspectiva, nossa proposta de trazer as narrativas curtas às salas de aula está essencialmente fundamentada na ideia de dialogismo, no sentido de compartilhar interpretações e sentidos possíveis para as leituras. A aula, portanto, é entendida como espaço para o prazer, a fruição e, por conseguinte, a formação do leitor. Leitor esse que é responsável pela atualização da obra a partir da interação estabelecida ante as brechas e os vazios a serem preenchidos por sua imaginação. Narrativas dessa ordem são, a preparação crítica de alunos e, em especial, a humanização de sujeitos.

No sentido de incentivar diálogos, conversas sobre as leituras, em busca de descortinar ideias e sentidos presentes nos textos como formas de desenvolver habilidades leitoras importantes, Colomer (2007, p. 104) resalta algumas, como “desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler”. A autora destaca que a formação leitora trata-se de uma “aprendizagem social e afetiva”, e que “a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”. Essa ideia está em processo de crescimento, conforme esclarece. Trata-se de pesquisas desenvolvidas ao longo da década de 1990 com autores como Bárbara Kiefer, Pierre Nodelman, Geoffrey Williams ou Evelyn Arizpe e Morag Styles da área anglo-saxônica e da Universidade de Barcelona. Na América do Sul, destacam-se Ana Maria Siro ou Cláudia Molinari, na Argentina. Colomer (2007, p. 107) explica que:

Este é um caminho de enorme interesse, embora estejamos ainda em seu começo. As pesquisas se dirigem a observar como se colocam as crianças em posição de buscar o significado conjuntamente, em lugar de perguntar-lhes simplesmente sobre sua compreensão ou reação individual; como se

desenvolvem repetidamente os conceitos literários (a diferença entre autor e narrador, o conceito de título, etc.); como se adquire uma metalinguagem que permita refletir o que foi lido; como há crianças que respondem melhor a umas e outras práticas (por exemplo, de construção exploratória, a partir de dados empíricos, ou projetiva, a partir da aquisição de conceitos prévios); ou como os professores podem atuar para escolher as variações culturais das respostas de seu alunos sem inibir o processo pessoal de elaboração.

Para que projetos dessa natureza deem bons resultados é importante ter consciência de que a aula não pode ser vista simplesmente como um espaço de troca de opiniões descontextualizadas. Esses estudos apontam a necessidade de criação de um itinerário de leitura onde a intervenção de adultos é necessária para que aconteça uma efetiva mediação entre os livros e os leitores. Daí a ideia de criar um mecanismo de síntese das leituras a ser apresentada na metodologia. Para tanto, a autora destaca três aspectos essenciais a fim de que o ensino possa suscitar modificações positivas frente aos desafios de leitura. É necessário dedicar tempo escolar para a leitura autônoma, criar espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar e introduzir melhoras nos programas de aprendizagem escolar da leitura (COLOMER, 2007).

O imaginário cultural pode ser mais bem explorado se a leitura puder ser socializada e os leitores puderem argumentar sobre seus pontos de vista. Sobre essa questão pontua Gregorin Filho (2011):

A leitura literária pode contribuir sobremaneira para a ampliação da competência argumentativa se as atividades forem bem exploradas e se o jovem tiver direito a voz, de comentar e emitir impressões sobre as obras lidas, de maneira espontânea e com atitude colaborativa do professor. (p. 70-71)

Discutindo também sobre a formação de um leitor literário competente, Aguiar (2011) diferencia as leituras e os leitores levando em conta vários fatores como: interesses, hábitos, intenções, técnicas, graus de conhecimento linguísticos de mundo e da relação que pode ter com a leitura, como por exemplo, para fins profissionais. Diz que “o leitor atento e curioso” preenche os não ditos do texto, posiciona-se e reage às ideias e sentimentos que a leitura de um texto ou obra pode provocar. (AGUIAR, 2011, p. 106). Mas é, sobretudo, o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor (AGUIAR, 2011, p. 110).

Ressalta que o que dá forma à literatura são os “conteúdos humanos” envolvidos pela linguagem estética. O ato de ler significa diálogo com texto, descoberta dos sentidos não ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas (AGUIAR, 2011,

p. 114). E um dos pontos que a autora coloca em destaque é que ampliar os horizontes de expectativas dos leitores ocorre por meios de leituras desafiadoras que forçam o leitor a refletir sua condição atual. Desse modo, os não ditos ou os lugares vazios descritos por Iser (1996, p. 140) fazem com que o leitor “aja dentro do texto”, seja ativo, obrigando-o a “dar vida própria à história narrada”. Pressupostos como estes sugerem, portanto, pensar em uma aula na qual o leitor não seja assujeitado a interpretações pré-concebidas.

Kleiman (2013) também discute a forma de trabalho com a leitura. Segundo a autora, o modo como, tradicionalmente, grande parte dos professores trabalham com o texto reflete uma forma equivocada de interação. Na verdade, acaba por produzir o que ela mesma chama de leitura autoritária, aquela que aponta uma versão interpretativa de um determinado texto, não levando em conta o que, verdadeiramente, o aluno compreendeu daquilo que leu.

Sobre esse aspecto, observa-se também, nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso que existem diversas possibilidades que podem apontar caminhos que – bem orientados – podem levar à formação de um leitor literário, ou seja, há diversas formas de promover a interação do estudante com a linguagem literária, como vemos no trecho a seguir:

Deve-se estar atento a algumas condições fundamentais, no contexto de trabalho com Literatura: que não é possível ensiná-la, mas fazer uma mediação entre estudante-obra, de modo que ele, diante de uma obra, queira/goste/leia/participe/recree; que o professor dever ser um leitor consumado; que o estudante contemporâneo faça exercício frequente de leitura e escrita, mesmo que fora dos padrões exigidos pela escola, esta possa promover uma reflexão acerca desse novo lugar de comunicação, ampliá-lo, conduzindo-o a outros lugares, outros textos que promoverão seu amadurecimento humano, ético, estético, intelectual. (MATO GROSSO, 2012, p. 111)

E é com o amparo dessas teorias e orientações aqui elencadas que pretendemos tornar possível o início de um trabalho político e pedagógico no interior da escola com o intuito de contribuir para a formação de leitores, começando pelas crônicas literárias.

1.5 Os produtos das leituras

Nessa intervenção, os recursos didáticos – ou didatizados – pelos quais os alunos do 8º ano procederam aos registros de suas leituras foram diversificados. Incluíram: cadernos de sala (que também chamamos de diários de leituras durante a intervenção), o *blog*, desenhos em cartolina e painéis de madeira (placas de Fibra de Média Densidade) MDF, em língua inglesa e vídeos gravados em celular contendo encenações ou comentários a respeito de crônicas lidas em sala de aula. Esses diversificados produtos foram resultados das indicações

dos próprios alunos, diante das opções apresentadas como alternativas para que registrassem suas leituras, possibilitando a eles uma experiência diferenciada de leitura do texto literário.

A função de cada recurso foi determinada, portanto, como um modo pelo qual esses alunos registrassem e ao mesmo tempo pudessem dar alguma visibilidade às leituras para além da sala de aula, como melhor lhes agradasse. Para nós, essa postura democrática configura-se como uma extensão das ideias de *compartilhar*, no sentido de partilhar com a comunidade escolar, os resultados de suas leituras durante essa intervenção, de um modo bem particular.

Assim, procedemos a algumas considerações, principalmente, acerca do caderno de sala, também denominado por nós de *diário de leitura*, como um recurso através do qual pudéssemos efetuar um primeiro registro das leituras desenvolvidas em cada etapa. Esse diário foi utilizado para o registro de informações sobre os textos lidos durante as aulas com a função de um suporte de anotações que julgássem importantes ou interessantes a partir das discussões para a socialização das interpretações surgidas durante esse momento da aula. Esse material funcionou como uma espécie de arquivo ou inventário de informações e também um suporte para a organização dos trabalhos desenvolvidos. Nele anotamos nossos objetivos para cada atividade e cada momento da intervenção.

Essa estratégia caracterizou-se, no percurso da intervenção, como um elemento organizador das ações individuais e coletivas, pois continha o registro dos objetivos da cada aula, e constantemente recoríamos a eles para retomar atividades ou para nos certificarmos do que já havíamos concretizado. Também colamos no diário todas as cópias das crônicas lidas e o roteiro de questões que subsidiaram nossas discussões coletivas e a produção do texto individual de opinião sobre algumas leituras, a partir da segunda etapa.

Ressaltamos que o papel do *diário de leituras* no projeto não foi atribuir nenhum *protagonismo* a esse recurso didático, outrossim, encará-lo como *auxiliar* no desenvolvimento de um processo que considera o “aluno” *protagonista* de suas leituras.

Nessa perspectiva, percebemos que ele se torna mais próximo de um diário individual destinado ao registro de observações gerais e individuais, comentários e de informações que o aluno pode utilizar com alguma autonomia, entendendo-o como uma forma de organizar – de maneira bem flexível – o percurso individual de cada um. Desse modo, esse recurso diferencia-se daqueles diários de leituras sugeridos por Cosson (2014, p. 122), o “diário de leitura coletivo”, “diário de leitura da turma” ou “diário a dois”, cuja função é possibilitar um compartilhamento de leituras que consideramos bem mais formal. Em nosso caso, situa-se como um meio termo, em razão de *não* se constituir como uma livre escolha do leitor e sim

como um organizador de informações sobre as leituras de cada aluno, adotado por nossa indicação. Não é configurado, tampouco, como um típico *diário pessoal*, no qual a subjetividade do leitor é que organiza sua composição.

Em seu trabalho de intervenção Nascimento (2015) discorre sobre as possibilidades de uso de diários de leitura adequarem-se às situações de aprendizagens.

Tendo em vista a discussão de pressupostos teóricos subjacentes à utilização do diário de leitura em situação escolar, podemos apontar como potencialidade de sua utilização o fato de que contrariamente a outros gêneros escolares constituídos como modelos rígidos a serem obedecidos pelos alunos, ele possibilita elaborações e escolhas bastante variadas pela expressão escrita. Considerando essas características, seu uso didático permite a configuração de uma situação de produção por meio do ato de construção e não da reprodução. Algo pouco comum, mas sempre desejado, no âmbito escolar, romper com uma tradição nociva em que o aluno deve reproduzir respostas geralmente dadas pelo professor. (NASCIMENTO, 2015, p. 19)

No excerto acima Nascimento (2015) dimensionou bem o caráter atribuído ao uso do diário de leitura adotado pela nossa proposta, pois defendemos sua utilização de uma maneira mais flexível, que possa constituir-se uma estratégia de leitura auxiliando na “construção” e não na “reprodução” de leituras e interpretações. Além do mais, considerando-o como um recurso didático *acessível e possível* de ser usado no contexto cotidiano das nossas salas de aula.

Outro mecanismo pensado para tornar visíveis as leituras realizadas foi a criação de um *blog*. A criação de um ambiente virtual para a postagem dos textos, leituras e das demais produções a partir delas é uma forma de inserir, de algum modo, a tecnologia disponível no ambiente escolar, apesar das limitações existentes para o seu uso. Contextualizar o ambiente virtual ao trabalho pedagógico engloba também muitos outros aspectos formativos como: ensinar a digitar, a formatar textos, carregar arquivos, corrigir palavras e organizar períodos apresentando concordâncias, por exemplo, além do registro de pontos de vista, da postagem de comentários críticos. Essas são algumas das atividades subjacentes a esse trabalho que contribuem para a formação humana do aluno.

Neste contexto, o professor deve se apropriar das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas decifrar os códigos, mas também estar munido de uma interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos diversos meios de comunicação. Isto significa reconhecer nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodologias didáticas no sentido de ampliar os horizontes cognitivos, explorando os mediadores tecnológicos do som e das imagens no processo de apropriação, reprodução e produção do conhecimento. (TERUYA, 2006, p. 81)

Desse modo, podemos explorar também os saberes dos alunos em relação ao uso dos recursos midiáticos, visto que os adolescentes e jovens são diretamente atingidos pelo apelo do consumo tecnológico, visível pela utilização de aparelhos celulares de última geração, mesmo na zona rural.

Nessa mesma linha de raciocínio, justifica-se também a proposta de gravação de vídeos a partir das leituras das crônicas. Essas gravações seriam realizadas, a princípio, pela câmera fotográfica da escola, ou através de celular já que estes englobam grande quantidade de recursos para a gravação de áudios e vídeos em variados ambientes. O uso de celulares, embora proibido aos alunos durante as aulas, pode ser utilizado para fins comprovadamente pedagógicos, conforme determina a Lei Estadual nº 10.232, publicada no Diário Oficial de Mato Grosso em 29 de dezembro de 2014.

O desenho foi a opção mais votada pelos alunos na ocasião da eleição dos trabalhos. A proposição foi que durante a intervenção fossem produzindo, em cartolinas brancas, desenhos sobre as crônicas lidas e, no final do projeto, escolhessem um desses desenhos para reproduzirem em painéis de madeira (MDF) utilizando tintas para artesanato. Os desenhos em cartolina seriam todos expostos nas páginas do *blog* da turma, no decorrer do projeto, e o painel final seria exposto para a comunidade escolar no evento de culminância, no qual os alunos exporiam seus trabalhos sobre a leitura das crônicas literárias em sala de aula.

A produção de textos originados a partir das leituras das crônicas também seria exposta nas páginas do *blog* da turma. Poderiam produzir versões de crônicas literárias explorando o enredo de crônicas lidas, versões com final diferente e narradas a partir de outros pontos de vistas, além dos textos de opinião sobre as leituras. Todos os alunos produziram textos de opinião individualmente, e cada aluno publicaria um de sua autoria no *blog*.

Diferentemente de outros projetos de intervenção dessa mesma natureza, anexamos aqui os seguintes produtos finais: textos de opinião dos alunos publicados no *blog* sobre a crônica “Banho de bacia”, escrita por Osvaldo Piccinin, textos de opinião manuscritos sobre a crônica “A cidade dos macacos”, de Moacyr Scliar, um texto produzido coletivamente narrando a invasão da cidade pelos macacos, do ponto de vista de um personagem morador da cidade invadida; um texto de opinião no qual os alunos avaliam as atividades do projeto quando ainda não o havíamos concluído; os vídeos – gravados em DVD – produzidos a partir das leituras; as imagens, em cartolina, dos desenhos feitos sobre as leituras e as imagens dos painéis finais produzidos pelos alunos, bem como cópias dos comentários postados nas publicações do *blog*.

2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

2.1 Os alunos e os modos de ler

A turma do oitavo ano, com a qual intervimos com o projeto, é constituída por 9 meninos e 6 meninas, moradores da vila, sítios e fazendas da vila Gleba Triângulo. Um dos alunos tem idade de 15 anos e os demais entre 13 e 14, sendo 15 no total. A maioria está em idade adequada em relação à série/ano cursados e apresentam-se em níveis de aprendizagens bastante distintos, com defasagens que vão desde a decodificação de letras e sons, desafios na leitura de palavras mais extensas e sílabas complexas e escrita, bem como aos cálculos matemáticos básicos, mesmo já cursando os anos finais do Ensino Fundamental.

A maioria desses alunos, não relatou hábitos de leitura fora do horário em que estão na escola. No início do ano de 2016, apenas três alunos afirmaram que retiravam livros da biblioteca com a finalidade de ler em casa. Um terço dos alunos está avaliado com PS (Progressão Simples), enquanto que os demais estão avaliados com PPAP (Progressão Parcial com Apoio na Aprendizagem).

Resumidamente, a avaliação dos alunos ocorre através de relatórios descritivos semestrais, emitidos via sistema *Sigeduca*, nos quais consta o tipo de progressão que o aluno apresenta no decorrer do ano letivo. Estas progressões constam nos orientativos enviados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e são representadas pelas siglas: PS (Progressão Simples), quando o aluno desenvolve suas experiências de aprendizagem de forma regular, sem apresentar necessidade de apoio pedagógico; PPAP (Progressão com Plano de Apoio Pedagógico), quando o aluno precisa de apoio pedagógico, seja pelo professor regente da turma em suas horas atividades ou pelo professor articulador, com intervenções pedagógicas necessárias a atender suas necessidades individuais de aprendizagem; PASE (Progressão com Apoio de Serviço Especializado), quando o aluno precisa de uma avaliação e acompanhamento especializado, necessitando de um plano de apoio individualizado que lhe proporcione condições de superação dos desafios e de um suporte profissional específico à sua aprendizagem e progressão; PPF (Progressão com Pendência de Frequência), quando a frequência do aluno for insuficiente para que a escola proceda com a avaliação do seu percurso de aprendizagem. Nesse caso, as faltas são registradas continuamente no sistema e será utilizada a sigla PPF no relatório descritivo.

De modo geral, os alunos que foram avaliados com PS leem sem gaguejos diante de palavras extensas e/ou de sílabas complexas, ou seja, decodificam bem a língua escrita. Produzem textos coerentes, apresentam esparsas inadequações ortográficas, usam a pontuação

satisfatoriamente, participam oralmente de forma ótima e/ou excelente quando solicitados e interpretam satisfatoriamente atendendo às propostas planejadas para o nível em que se encontram. Os demais – com avaliação PPAP – apresentam inadequações em relação à escrita da norma padrão, como: troca de letras de mesmo som, hipercorreção, hipossegmentação, hipersegmentação, monotongação, frequentes registros da língua falada nos textos escritos, alçamentos – maioria de *e* para *i* –, ou seja, escrevem a semivogal *i* em lugar de *e*, como na palavra *pentear*, que aparece grafada *pentiar*. Apresentam ainda equívocos na escrita de palavras com dígrafos, falta de *r* final em verbos no infinitivo, inadequação no uso de vírgulas, equívoco no uso de sinais de pontuação ou não uso da maioria destes sinais. Na leitura, esses educandos apresentam gaguejos diante de palavras extensas e/ou palavras com sílabas complexas, pausas constantes e alguns – dois alunos – recusam-se a ler com frequência. Aproximadamente metade desses alunos avaliados como PPAP participa oralmente de forma satisfatória quando ocorrem atividades de discussão coletiva a respeito de leituras e também quando são solicitados a opinar e expor seus argumentos. A outra metade é formada por alunos menos participativos na oralidade, que apresentam pouco volume de produções e atividades escritas, e que frequentemente se recusam a opinar e expor seus argumentos, distraem-se com facilidade envolvendo-se em discussões não pertinentes às atividades das aulas, apresentando desmotivação aparente para discussões e produções escritas. Nas questões interpretativas que envolvem escrita, demonstram dificuldades de compreender enunciados, impaciência para realizar retomadas e localizar informações, dificuldades em recortar e sintetizar ideias, necessitando sempre de acompanhamento individualizado para que concluam suas atividades escritas. Embora esporadicamente, alguns demonstram bastante criatividade quando se dispõem a participar das atividades propostas.

As atividades de leitura observadas nas aulas de língua portuguesa, de modo geral, praticadas na escola e com os alunos do oitavo ano, eram desenvolvidas basicamente através do Livro Didático (LD), ou seja, liam-se, basicamente, apenas os textos oferecidos por esse instrumento. Geralmente essa prática tem como objetivo central responder aos exercícios propostos pela unidade estudada – capítulo ou seção do livro. Dessa forma, o movimento de leitura consiste sempre em ler textos, responder às questões interpretativas propostas e resolver os exercícios de estudo da língua – de ordem fonológica, morfológica e morfossintática – que perfazem cada unidade do LD. A repetição desse movimento caracteriza-se como um formato *reprodutivista*, tanto das ideias veiculadas pelo texto (de seus produtores e organizadores) como do processo de leitura, que ocorre sempre da mesma forma no decurso do ano letivo.

A outra situação de leitura observada trata-se daquela praticada com a finalidade específica de estudar para a prova. O movimento dessa atividade consiste em ler e reler textos e regras – não só da disciplina de língua portuguesa – com o objetivo de memorizar suas informações para transpô-las em uma avaliação quantitativa do conteúdo.

A partir da reflexão sobre essa forma de desenvolvimento das atividades de leitura, observamos que não ocorriam ações coletivas envolvendo a discussão de pontos de vistas diferentes daqueles propostos pelo LD, interações que envolvessem pensar contextualmente ideias, autores, textos, em conjunto com os demais interlocutores envolvidos na ação de ler – colegas de sala e professor – além de não haver interação com diversas outras construções textuais possíveis – verbais e não verbais – que dão vida às ideias. Nesse modelo, tem-se a impressão de que cada aluno lê um texto diferente, pois não se comunicam durante a leitura.

Diante desse panorama, o desafio foi propor uma forma de ler para “constituir e não reconstituir um sentido”, explorando a polissemia, como explica Goulemot (2009, p. 108):

Primeiro, algumas evidências. Ler é dar um sentido conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação de leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitimos, como o faço, que um texto literário é *polissêmico*, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura.

A constatação sobre os modos de ler dos alunos do oitavo ano e a visão de leitura do texto literário expressa acima, motivou pensar em uma outra forma de ler para essa turma. Uma forma que permitisse aos leitores um contato mais próximo, mais afetivo com os textos, de forma que o leitor pudesse, de certa forma, *entrar no texto*, ou seja, envolver-se, participar mais, de uma maneira que as ideias fossem socializadas, discutidas, confrontadas, questionadas ou mesmo recriadas através de outras formas de linguagem. E que, ocorressem por meio de atividades com formato não reprodutivista e nem totalmente controladas por um projeto de interpretação já definido.

Atividades de leitura com essa característica têm como campo profícuo a literatura. Em relação a esse aspecto, observamos o que consta nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM), onde se lê que:

O ensino da Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade (da 5ª a 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (7ª e 8ª série). (BRASIL, 2006, p. 61)

A partir daí, outro fator ganhou relevância para o desenvolvimento da proposta: a escolha da modalidade de texto. O questionamento foi: *Qual texto literário seria adequado para atender às necessidades destes leitores – alunos do oitavo ano da E. E. Claudio Aparecido Paro – neste momento?*

Nosso entendimento foi o de que a escolha fosse adequada ao principal objetivo definido até agora: o de aproximar gradativamente esses alunos de uma nova forma de produzir leitura, construindo a partir desse trabalho, uma relação mais positiva e afetiva com a leitura literária.

Com vistas a esse objetivo e em meio a tantas possibilidades de trabalho com o texto literário, começamos a perceber algumas alternativas. Era pertinente pensar em algo que se adequasse para esses alunos do oitavo ano. Seguindo as orientações captadas no percurso das disciplinas e refletindo sobre as experiências socializadas pelos mestrandos da primeira turma do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, um primeiro passo foi necessário: o diagnóstico.

O diagnóstico não ocorreu de maneira simples, apesar de já conhecer – um pouco – os alunos dessa turma. Este deveria encaminhar nossas ações em direção a uma proposta que fizesse sentido para os alunos e também para a prática docente. Frequentemente, conversando com os alunos sobre leitura e literatura, preparamos aulas que permitissem bastante diálogo sobre o texto lido, mas que também permitissem algumas modalidades de produções escritas.

Essas aulas para o diagnóstico – que foram cedidas pela professora de Língua Portuguesa da turma no final do ano letivo de 2015 – serviram para a observação do comportamento dos alunos diante dos textos em discussão, para refletir sobre possíveis estratégias, para recolher material escrito e ainda perscrutar sobre as preferências individuais, tanto no âmbito das temáticas quanto do que poderia ser aproveitado para a formação de grupos de trabalhos.

Durante esse período, também solicitamos deles sugestões sobre o que poderiam produzir a partir das leituras. No primeiro momento, surpreendidos pela novidade, não souberam o que propor. Então, fizemos conjuntamente uma lista de opções incluindo: mural

no corredor da escola ou em sala, cartazes, *blog*, diário de leitura, encenação, produção de vídeos, produção de textos e desenhos. A opção dos desenhos foi a mais votada e houve a necessidade argumentar que deveríamos explorar um pouco de cada linguagem em nossos trabalhos. Fizemos nova votação nas opções elencadas e as que receberam menos votos foram descartadas, com exceção da produção de crônicas que recebeu apenas um voto, pois, o aluno que fez essa opção argumentou que não se identificou com nenhuma outra atividade proposta.

A questão seguinte foi até mais complexa: a divisão em grupos. No início do ano letivo de 2016, já cientes da proposta, também ficaram livres para se agruparem por afinidades entre si e com as atividades escolhidas: um grupo para o *blog*, dois para desenhos (semelhantes ao grafite de rua), um para teatro/vídeo (para encenar e gravar vídeos sobre as leituras) e o de produção de crônicas. Pediram explicações sobre o que cada grupo deveria fazer, mas ao final da aula continuou tudo indefinido, ficando a decisão final para outro momento.

A essa altura, aumentava a preocupação com o cronograma das atividades e com a definição dos objetivos, em razão da aproximação da banca de qualificação. Já sabíamos, porém, o que não gostaríamos de traçar como objetivos. A partir das observações, percebemos que não seria interessante, para aquele momento, que os alunos ficassem presos ao estudo de biografias e características de obras, ou que os alunos se fixassem em apreender as características formais dos textos literários. Ao contrário, gostaríamos que tivessem contato direto com o texto em todo o tempo.

Nesse momento, já havíamos decidido trabalhar com a crônica literária, mas ainda persistia um dilema: *adotar apenas um autor ou escolher crônicas de diversos autores*.

A implicação acerca da primeira opção era a não disponibilidade de livros do autor pretendido – *Fernando Sabino* –, tampouco de tempo hábil para adquiri-los, já que a biblioteca da escola não possuía nenhum exemplar, e a escola não contava com recursos disponíveis para esse tipo de aquisição. Os dois volumes existentes até então foram aquisições pessoais para esse fim. Assim, e só após a qualificação, optamos por ler crônicas de diversos autores, pois tínhamos à disposição 14 exemplares de crônicas de vários escritores brasileiros, dentre eles Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Moacyr Scliar, Léo Cunha e Luis Fernando Veríssimo, além de algumas coletâneas. Essa escolha facilitou na decisão dos objetivos.

Nesse ponto, já havia muitas anotações com ideias sobre o trabalho com a leitura das crônicas literárias. Essas ideias foram originadas a partir das leituras de variados textos filiados à Estética da Recepção e que foram delineando um caminho para a abordagem do texto literário com os alunos do oitavo ano.

Nossa pretensão era que os alunos tivessem um contato com a leitura de uma forma mais livre e diferente do modo como sempre tiveram; que participassem do processo de leitura de forma mais pessoal e afetiva; que desenvolvessem a chamada competência leitora; que pudessem expor suas opiniões sobre as leituras coletivamente; que pudessem debater sobre suas interpretações; que pudessem se expressar através de outras formas de linguagens, além da escrita; enfim, que pudessem dialogar com a leitura e com os colegas, construindo sua própria história de leitura no desenvolvimento de nosso projeto. Vimos, nas palavras de Saraiva (2001), um sinal de que poderia pensar em atividades um pouco diferenciadas daquelas com as quais temos mais afinidades.

A equivocada compreensão das faculdades inerentes ao ato de ler é explicada, em relação à literatura, pelas atividades desenvolvidas na escola que visam, predominantemente, a acumular dados cujo domínio passa a ser mensurado na avaliação dos discentes. (SARAIVA, 2001, p. 23)

As ideias de *como* desenvolver atividades de leitura mais motivadoras foram frutos, principalmente, das leituras de textos das pesquisadoras Teresa Colomer e Regina Zilberman que versam sobre o ensino de literatura. Essas leituras, de um modo geral, apontavam para um percurso metodológico que pudesse proporcionar aos alunos um espaço/tempo destinado a uma leitura mais autônoma na escola. Espaço/tempo em que pudessem dialogar com a leitura a fim de construir com ela uma relação de reconhecimento da sua cultura e de si próprio, de modo que lhes permitissem compreender melhor o mundo e seus acontecimentos. Leituras pelas quais fosse possível vivenciar *experiências de leituras*, colocando-os como parte do processo de construção dos significados, fazendo da leitura uma experiência pessoal e social, simultaneamente, e, assim, chegando à construção da sua história de leitura. Uma história que não fosse esquecida ao fechar o livro no final da aula.

Um dos fatores que levou à escolha da crônica para o trabalho com o texto literário em sala de aula foi resultado da observação de que os alunos, público-alvo para a aplicação da intervenção, poderiam interagir melhor com esse tipo de leitura.

Tal ideia foi resultado da seguinte observação: na fase de diagnóstico com a turma, que durou aproximadamente um mês em 2015 e mais um mês em 2016, sondei os tipos de leituras literárias em prosa que – para eles – pudessem ser atrativas. Conversamos sobre literatura em poemas, romances, crônicas e contos. Uma informação relevante, que chamou a atenção, foi o fato de relatarem que não sabiam literatura porque tal “matéria” faz parte do Ensino Médio. Após esclarecer que a literatura se faz presente de diversas formas, inclusive no livro didático, e que aparece em forma de fragmentos de textos em prosa e versos, fizemos rodas de leitura com pequenos contos, anedotas e crônicas, dando preferência a textos com

histórias engraçadas e intrigantes. Nesse percurso, observamos que a crônica poderia possibilitar a utilização de estratégias de leituras que se adequavam a esse tempo/espço que tínhamos com eles durante a intervenção.

A partir daí, a maior preocupação foi pensar em *como* trabalharia com os alunos as crônicas literárias, de modo que os mantivesse motivados para as leituras, visto que já havíamos constatado que, a metodologia mais utilizada de estudo da língua e o trabalho que explorava a leitura com esses alunos ficavam restritos ao tempo que durassem os exercícios propostos no livro didático. Desse modo, gostaríamos de propor atividades diferenciadas, que os envolvessem, tanto nos momentos de leitura como nas atividades de registro e produção de textos. O ponto de partida seria, então, a leitura da crônica literária.

2.2 A busca de alternativas e a definição dos textos

Diante da necessidade de preencher as lacunas detectadas, recorreremos à internet com a finalidade de apurar *como* as crônicas eram trabalhadas por outros professores, e quais sugestões poderiam ajudar na construção de uma proposta com um caráter diferenciado.

A sensação era de que estava difícil pensar em como tratar esse conteúdo de forma inovadora. A finalidade era encontrar ideias envolvendo o estudo de crônicas literárias.

A frase utilizada na pesquisa foram *como trabalhar crônicas em sala de aula*. Analisamos propostas com exemplos de como trabalhar crônicas nos sites *doc.google.com*, *educador.brasilecola.uol.com.br*, *educador.uol.com.br*, *portaldoprofessor.mec.gov.br* e *rede.novaescolaclub.org.br*. Nessas páginas, encontramos orientações sobre conteúdos, metodologias e até planejamentos prontos para serem executados. Os principais objetivos destacados nas atividades encontradas foram: identificar a estrutura do texto, comparar crônicas com notícias, identificar elementos da narrativa transcrevendo-os, identificar finalidades e contextos de circulação do gênero, discutir temáticas através de questionários, exercícios com estudos gramaticais em excertos de textos, produção de crônicas baseadas em fatos do cotidiano e, em apenas um caso, desvendar o que estaria além das palavras no texto por meio de perguntas que retomavam ideias do texto lido.

Concluimos que a maioria das atividades mantinha foco no estudo de característica do gênero e nos exercícios de elementos gramaticais, com pouca ênfase na interpretação, formulações semelhantes às atividades do livro didático. Assim, percebemos que esse seria um ponto a modificar na proposição das atividades.

Desse modo, o objetivo principal era que, primeiro, houvesse um contato mais aprofundado com o texto, logo, a estratégia de leitura inicial deveria ter caráter desafiador,

que suscitasse ou que motivasse maior diálogo com o texto e com os colegas e, segundo, que o texto lido não fosse esquecido ao final de cada aula, ao fechar o livro. Por último, pensava na ideia de completude de um ciclo de leitura, da previsão de leituras de diversos textos. Decorreu daí a impossibilidade de adotar romances, por exemplo, em razão da extensão do texto. Além do mais, a biblioteca da escola não possui um bom acervo da literatura caracterizada como infanto-juvenil, que costuma ser indicada para a faixa etária dos alunos em questão. Aqui destacamos também que a Escola Estadual Claudio Aparecido Paro não conta com uma biblioteca própria.

A biblioteca existente pertence ao Centro Municipal de Ensino Jucileide Praxedes e sempre recebeu acervo de literatura referente aos anos/séries que atende – Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Primeiro ao Sexto ano). Os poucos volumes que atendem ao Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio são oriundos de doações da própria comunidade e da escola à qual as turmas eram vinculadas antes da sua criação. Sobre este aspecto, o próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Claudio Aparecido Paro ressalta a atual deficiência, como vemos a seguir:

A biblioteca escolar, em se tratando de livros para o ensino médio também está muito defasada, faltam muitos livros, especialmente os da literatura clássica, bem como livros apropriados para a leitura deleite desta faixa etária, pois como funcionava como salas anexas, a escola não recebe há mais de 05 anos os livros do Programa Nacional de Biblioteca Escolar do MEC para o ensino fundamental séries finais e ensino médio. Portanto, nota-se como muito relevante a disponibilidade de uma biblioteca com um acervo adequado para um boa aprendizagem literária, pois é preciso mobilizar nossos educandos para o fortalecimento de uma cultura de leitores. (ESCOLA ESTADUAL CLAUDIO APARECIDO PARO, 2016, grifo nosso)

Note-se que, no excerto acima, mencionam-se apenas a não existência de uma biblioteca própria e a falta de acervo destinado ao Ensino Médio. Entretanto, essa carência estende-se também à segunda etapa do Ensino Fundamental, o Terceiro Ciclo de Formação Humana, conforme a denominação adotada pelo Estado. Ressaltamos, ainda, que também a escolha de trabalhar com a crônica deve-se ao fato de não ser possível, por exemplo, adotar vários livros de um mesmo autor, livros de contos ou poesias, pois, muitas vezes, consegue-se um exemplar por autor, ou até porque os exemplares existentes são antigos e já não se mostram atrativos para os alunos adolescentes.

Em outro ponto do Projeto Político-Pedagógico é indicada a necessidade da adequação do espaço existente, a adequação do mobiliário, bem como do acervo, que “precisa ser revitalizado, pois há uma grande defasagem no acervo voltado para o ensino fundamental e

médio, do qual não há muita variedade literária”. (ESCOLA ESTADUAL CLAUDIO APARECIDO PARO, 2016, p. 23)

Essa constatação, somada ao estimado nível de letramento literário dos alunos, da relação deles com as leituras possibilitadas pelo livro didático, leituras de livros literários – segundo relatos deles próprios – e o que sabíamos de como se comportam diante das leituras, neste caso, daquelas com as quais trabalhamos na fase de diagnóstico, serviu, portanto, para a tomada da decisão em adotar crônicas literárias de diversos autores brasileiros.

2.3 Definição dos objetivos

A definição de objetivos para as sequências didáticas tornou-se uma preocupação central no momento da construção do projeto. Embora possa parecer simples definir e escrever o que queremos, além da escolha adequada dos verbos que traduzem nossas pretensões, percebemos que é importante atentar para que os objetivos propostos tenham coerência com a proposta geral, na sua relação com o desenvolvimento metodológico rumo ao que esperamos visualizar como resultado final, e coerente também com as teorias mobilizadas para justificá-los. Ao elencarmos objetivos, supomos que nossos esforços a eles direcionados irão se concretizar, porém no decurso de todo processo sempre existe o imprevisível. Ou seja, muitas vezes nossos alunos apresentam resultados além do que previmos, atingindo outros que não foram aventados no primeiro momento, ou não alcançam resultados satisfatórios dentro do que foi previsto, exigindo revisões e retomadas ao planejamento.

Durante os estudos, em uma das disciplinas do mestrado, colocou-se em discussão o que pretendíamos atingir com nossos projetos e um dos pontos bastante discutido foi a escolha dos objetivos adequados para o trabalho que iríamos desenvolver. Ocorreu-nos que pensar sobre esse aspecto, é algo que deve integrar a pesquisa de como se desenvolve os processos de ensino em nossos projetos escolares, haja vista que, de um lado, está o processo de ensino sendo objeto de reflexão, e, do outro, está o processo de aprendizagem dos alunos envolvidos. Assim, a clareza do que pretendemos deverá traduzir-se, também, em claros procedimentos em direção à construção das aprendizagens para cada atividade proposta.

A partir daí, decidimos realizar uma análise com o objetivo de *verificar* a relação e pertinência dos objetivos definidos para esta proposta, com aqueles que constam nos orientativos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (Linguagem) do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – já que inexistem uma que se destine ao ensino fundamental e que trate especificamente da literatura – e as Orientações Curriculares do Estado de Mato

Grosso (MATO GROSSO, 2012), em relação ao tratamento didático a ser adotado com o texto literário.

A reflexão foi pautada em cinco pontos que consideramos essenciais, que são:

- I. Trabalhar para que os objetivos específicos estivessem em sintonia com o objetivo geral dentro da proposta;
- II. Determinar quais objetivos deveriam ser direcionados ao trabalho enquanto proponentes e quais deveriam ser direcionados especificamente aos alunos;
- III. Definir quais objetivos específicos se referiam aos procedimentos a serem realizados no desenvolvimento das atividades;
- IV. Ter coerência no desenvolvimento metodológico em relação aos objetivos almejados e verificar se foram contemplados e/ou ultrapassados visivelmente no decorrer do processo;
- V. E, por fim, constatar se os objetivos – geral e específicos – do projeto estabeleciam relações com os objetivos previstos nos documentos oficiais de orientação curricular destinados ao trabalho com o texto literário na educação básica.

Destacamos abaixo os objetivos gerais e específicos da proposta de intervenção os quais serão analisados em comparação aos que foram estabelecidos nos orientativos oficiais analisados.

A finalidade desta análise é verificar se a proposta de intervenção encontra ou não respaldo teórico e metodológico nesses documentos em relação ao tratamento dado aos conteúdos de Literatura que devem ser trabalhados na Educação Básica.

O objetivo geral do projeto de intervenção é possibilitar a formação do leitor literário, a partir da ampliação das possibilidades de leitura e releituras de crônicas literárias brasileiras.

Os objetivos específicos pretendem levar os alunos a:

- ✓ Manusear na sala de aula os volumes de crônicas constantes na biblioteca da escola;
- ✓ Conhecer crônicas literárias de diferentes autores;
- ✓ Exercitar a habilidade de leitura literária;
- ✓ Interagir através de discussões acerca das crônicas lidas discursivamente a partir das relações entre a linguagem e a realidade representada;
- ✓ Produzir releituras das crônicas lidas através de outras formas de linguagem, como desenhos, textos de opinião e textos derivados das leituras realizadas;

- ✓ Compartilhar interpretações possíveis para os textos lidos.

2.3.1 Relação do objetivo geral com os específicos

A essência do objetivo geral é, nesse momento e com esses alunos, encontrar um caminho que leve à formação do leitor literário de crônicas. A sua construção já denota parte da metodologia a ser empregada, pois o trabalho se dará através de *leitura e releitura* de crônicas literárias brasileiras – que são procedimentos a serem adotados. *Releitura* aqui entendida como uma forma possível de interpretar e recriar um texto lido, realizando produções derivadas por meio de desenhos ou textos escritos.

Como pensar em *formação do leitor* tem uma dimensão bem ampla, o elemento que definirá esse recorte é a especificidade do texto a ser focado: *a crônica literária*. Logo, definir um objetivo geral pode significar mais de uma ideia, ou seja, as ideias se complementam para criar a noção do que se pretende desenvolver.

A constituição básica dos objetivos específicos é *conhecer, ler e discutir* crônicas, *compartilhar e produzir* interpretações *manuseando* livros de crônicas literárias durante as aulas.

Os descritores *manusear, ler, discutir, conhecer, compartilhar e produzir* estão intrinsecamente ligados à ideia principal, que se trata da formação dos leitores. Porém, cada um deles desdobra-se em outros, que atuam de forma secundária, mas não menos importante, colaborando para que se cumpram. E, mais, a realização efetiva desse conjunto de objetivos constitui um dos nossos produtos finais: o *blog* que acolhe todas as produções oriundas dos trabalhos individuais e dos grupos.

Pensar nos objetivos, portanto, não significa delimitar, de antemão, todos os passos de um trabalho, e sim discriminar as principais metas possíveis, de acordo com o contexto em que o trabalho será desenvolvido.

2.3.2 Objetivos para quem?

Os objetivos de cada projeto são integrantes de uma rede de outros objetivos que perpassam todos os segmentos da educação, ou seja, uns se orientam em função de outros já pré-definidos hierarquicamente de acordo com uma intencionalidade maior. No nosso trabalho, atendemos às exigências de um programa, que por sua vez atende a uma demanda nacional pela busca de melhoria na qualidade do ensino praticado nas escolas públicas brasileiras, e assim sucessivamente. Com este projeto de Mestrado temos a intenção de

contribuir para a *formação do leitor literário*, nesse caso alunos da Escola Estadual Claudio Aparecido Paro, que é a ideia essencial da proposta. Pretendemos, então, que o objetivo geral contemple de forma sintética o que desejamos atingir com tudo o que propomos, devendo ser *preciso* e, ao mesmo tempo, *amplo*. Tudo planejado em função do que se propõe.

Logo, quem deve fazê-lo acontecer? Obviamente, quem o propõe. Sendo assim, os específicos também são de responsabilidade de quem propõe no sentido de fazer acontecer. Mas será que temos o controle dessas proposições? Quem realmente desenvolve o que se pretende com eles?

Em nosso caso, quem vai *conhecer, ler, discutir, interagir, produzir e manusear* textos são os alunos, portanto esses objetivos específicos são para eles.

A nossa tarefa, além de propiciar as condições para que as coisas aconteçam, é *mediar* todo esse processo, colaborando para que, de fato, os objetivos sejam atingidos. Mas isso fica implícito, ou seja, não aparece expresso na listagem dos objetivos específicos.

2.3.3 Procedimentos do plano de ação e o cumprimento dos objetivos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) não contêm objetivos específicos para o trabalho com o texto literário. Nele observamos que a maioria dos objetivos refere-se à leitura e produção de gêneros de forma geral, mas alguns deles podem incidir sobre o que, neste momento, pensamos para o trabalho com as crônicas literárias. Por exemplo, objetivar que o aluno “leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade”, “troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos”, “posicionando-se diante da crítica”, “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões” e seja “capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê” (BRASIL, 1998, p. 50-51).

No item *tratamento didático* dos conteúdos de língua portuguesa, um dos tópicos recebe o subtítulo de *Leitura de textos escritos* e, em uma parte desse texto, encontramos descritores que traduzem objetivos que se referem ao texto literário. Vemos a seguir que:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da

leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71)

Pela análise da citação acima, percebemos que este projeto de intervenção atua nesse sentido, objetivando:

- ✓ “Ampliar os modos de ler”, diferindo-se em muito do que vem sendo praticado na escola e que foi verificado com a turma em questão;
- ✓ “Estabelecer” novas formas de vínculos com a leitura de textos literários através da troca de ideias e experiências que partem dos textos lidos, “construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural” (BRASIL, 1998, p. 71);
- ✓ “Descobrir ou perceber” a importância de dividir e compartilhar interpretações com a mediação do professor e dos demais leitores da sala;
- ✓ “Reconhecer-se” como leitor por meio do texto ficcional percebendo-se também como parte ativa do processo de construção do conhecimento e como *autores* de recriações e releituras vivenciadas.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), há trechos que se referem ao trabalho com a literatura no Ensino Fundamental, talvez pela necessidade de contextualizar as formas de ensino dos conteúdos dessa disciplina em desenvolvimento na etapa anterior.

Como não foram definidos conteúdos e objetivos específicos para o Ensino Fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), essas orientações também podem ser adotadas como base para o trabalho também nesta etapa do Ensino Fundamental, a fim de que não haja tanto descompasso quando o aluno iniciar os estudos com literatura no Ensino Médio, embora, nessa etapa, também não haja um tempo/espaço específico que trate a literatura como uma disciplina autônoma, ela integra o componente curricular Língua Portuguesa.

Na Terceira parte das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com o título “A Leitura Literária” (BRASIL, 2006, p. 65- 72), podemos inferir alguns objetivos possíveis para o tratamento didático do texto literário. Antes, porém, torna-se relevante citar um trecho no qual podemos perceber a noção de texto e leitura com a qual trabalha o documento, e, além disso, procurando evidenciar como esse mesmo trecho denota a relação da nossa proposta com essa orientação curricular:

O pólo da leitura, fluido e variável, configura-se como espaço potencial indispensável no processo de compreensão da criação artística de qualquer natureza, quer essa se manifeste como texto verbal ou não. Por meio da leitura dá-se a *concretização* de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos. Hoje a noção de texto se amplia: o que antes era considerado fixo e dado tornou-se “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original”. (BARTHES, 1988, p. 68-69 *apud* BRASIL, 2006, p. 65)

Nesse orientativo, podemos destacar objetivos como:

- ✓ “Compartilhar impressões sobre o texto lido” (BRASIL, 2006, p.68);
- ✓ “Formar para o gosto literário, conhecer a tradição local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras” (BRASIL, 2006, p. 69);
- ✓ “Privilegiar atividades de leitura do texto literário” em vez de atividades de *metaleitura* (BRASIL, 2006, p.70);
- ✓ “Motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura”, considerando a natureza dos textos, e “propor atividades que não sejam arbitrárias a essa mesma natureza” (BRASIL, 2006, p.71-72).

Os objetivos que elencamos acima podem, portanto, ser diretamente relacionados aos que foram propostos na intervenção, porque buscam criar vínculos positivos entre leitores iniciantes – nesse caso, os alunos do 8º ano – e o texto literário, trabalhando com vistas à percepção de que os textos não contêm sentidos prontos, fixos, que devem ser discutidos, e que existem diversas formas de lê-los criativamente. Entendemos que, como consequência, os alunos passarão a se relacionar de forma diferente com os textos e com o próprio ato da leitura.

As Orientações concluem que:

Parece, portanto, necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se *reconheça* como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem *necessárias* as práticas da leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede – o que é com frequência visto como uma obrigação. Ele lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, a levantar hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas. (BRASIL, 2006, p. 70-71)

Podemos concluir, empiricamente, que a linguagem se alimenta do desejo de compartilhar pensamentos e emoções através de diversas formas de interação criadas pelos seres humanos.

Os descritores destacados abaixo – integrantes dos Descritores da Área de Linguagens das Orientações Curriculares de Mato Grosso – podem ser relacionados aos objetivos pretendidos com as atividades que envolvem as diferentes linguagens no projeto de intervenção, que são: produção de textos escritos, dramatização, desenhos, produção oral pela gravação de vídeos e utilização da tecnologia via *web (blog)* para postagens das produções. A intenção é que, com o desenvolvimento dessas atividades, os alunos possam reconhecer a dimensão pragmática e artística das suas criações.

Os quadros abaixo trazem recortes de descritores da Área de Linguagens do Terceiro Ciclo de Formação Humana, baseados no quadro original constante nas páginas 47 a 53 do Livro das Orientações Curriculares de Mato Grosso – Linguagens (MATO GROSSO, 2012).

Quadro 1 – Descritores da Área de Linguagens do Terceiro Ciclo de Formação Humana (MATO GROSSO, 2012)

EIXOS ARTICULADORES	CAPACIDADES EM DESENVOLVIMENTO	DESCRITORES/OBJETIVOS ALMEJADOS
<i>Linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática.</i>	Compreensão e utilização das linguagens	Reconhecer a arte como produção histórica cultural da humanidade, respeitando sua diversidade;
		Produzir significado por meio de diferentes manifestações: linguísticas, visuais, corporais, virtuais, etc.
		Reconhecer-se como sujeito leitor e produtor de textos com capacidade para produzir sentidos e expressar-se através da linguagem.
		Utilizar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandir as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; criar outras formas de expressão.
		Valorizar a produção artística individual e/ou coletiva como produtor/fruidor/aprendiz, sentindo-se capaz de assumir postura crítica de si e dos outros.
		Usufruir conscientemente das práticas corporais.

Fonte: Adaptação da autora.

Quadro 2 – Descritores da Área de Linguagens do Terceiro Ciclo de Formação Humana (MATO GROSSO, 2012)

EIXOS ARTICULADORES	CAPACIDADES EM DESENVOLVIMENTO	DESCRITORES/OBJETIVOS ALMEJADOS
<i>Apropriação dos sistemas de representação das linguagens</i>	Codificação, decodificação e ressignificação de sistemas da diferentes linguagens	Criar e recriar novas formas de representações de sistema sígnicos ao desconstruir e reconstruir o fazer artístico.
		Estabelecer relações entre o texto verbal, não verbal e recursos gráficos visuais para a representação de sentidos.

Fonte: Adaptação da autora.

Quadro 3 – Descritores da Área de Linguagens do Terceiro Ciclo de Formação Humana (MATO GROSSO, 2012)

EIXOS ARTICULADORES	CAPACIDADES EM DESENVOLVIMENTO	DESCRITORES/OBJETIVOS ALMEJADOS
<i>Formação sociocultural nas diferentes linguagens.</i>	Vivenciar e ressignificar as diversas práticas de linguagem.	Aprofundar saberes artísticos/estéticos produzidos historicamente e na atualidade nas diversas linguagens, percebendo a inter-relação entre elas.
		Perceber-se e situar-se como leitor/produtor de linguagens assumindo sua função de autor.
		Compreender a literatura como uma manifestação artística do ser humano.

Fonte: Adaptação da autora.

Sobre a relação entre a leitura, a escrita e outras linguagens, as Orientações Curriculares de Mato Grosso – Linguagens lembram que “O texto não é exclusivamente construído por palavras” (MATO GROSSO 2010, p. 65), ou seja, os sentidos se constituem tanto na linguagem verbal quanto nas expressões não verbais, e sugerem:

A integração entre a linguagem verbal e outras linguagens (artes visuais, cinema, música, fotografia, publicidade, charge, quadrinhos etc.), para que o educando reconheça suas especificidades, seus suportes, seus modos de composição e de produção de sentidos. (MATO GROSSO, 2010, p. 100-101)

A parte do trabalho de intervenção na qual propomos trabalhar com a linguagem não verbal também pode ser justificada quanto à sua inserção no estudo das crônicas literárias.

Durante a fase de diagnóstico, com o desenvolvimento de atividades com a turma, observamos que alguns gostavam de produzir desenhos variados em seus cadernos, resolvemos, então, aproveitar essa forma de expressão propondo alguma atividade que englobasse essa linguagem. O objetivo foi que essa produção tivesse sua origem nas leituras das crônicas não constituindo, no entanto, uma função simplesmente ilustrativa para esses

textos, e sim configurando o registro de um aspecto, uma cena que tenha chamado a atenção do aluno durante sua leitura, enfim, que fizesse parte do trabalho de interpretação desse aluno, já que, para desenhar, fará retomada ao texto para compor as imagens que se relacionam com a narrativa.

Entendemos naquele momento que, inserir essa produção como parte do trabalho de leitura da crônica literária, constituiria uma possibilidade de interação a mais com o texto verbal, estabelecendo uma forma de extensão do diálogo entre o aluno e o texto lido. O leitor interage com o texto escolhendo uma cena, recortando uma imagem que constitua um registro de algumas de suas impressões através da linguagem não verbal, e produz seu desenho.

É fato que a linguagem não verbal também comunica. Mesmo não passando ao leitor as mesmas impressões produzidas pelo texto verbal que o originou, ainda assim possibilitará uma leitura, dentre muitas possíveis relacionadas ao texto. De acordo com a abordagem semiótica:

A variedade sígnica que compõe o não-verbal mescla todos os códigos, de modo que o próprio verbal pode compor o não-verbal, mas não tem sobre ele qualquer força hegemônica e centralizante; ao contrário, a palavra nele se distribui, porém não o determina. (FERRARA, 2007, p. 15)

Desse modo, pensamos que a exposição dos desenhos e painéis, juntamente com os textos que os originaram, conseqüentemente produzirão um tipo de impressão que relacione as duas formas de expressão da linguagem. As impressões podem se traduzir em inferências contíguas ou similares aos textos que as originaram.

2.3.4 Metodologias para atender aos objetivos

Considerando que, para atender satisfatoriamente os objetivos, a metodologia deve ser adotada de modo que não os percamos de vista, convém proceder a uma análise com o intuito de observar se as atividades propostas correspondem ao que foi objetivado e também se o desenvolvimento metodológico permite que os descritores se complementem no decorrer das etapas previstas para a intervenção. Passemos à análise de cada um desses objetivos.

1º Objetivo: Manusear na sala de aula os volumes de crônicas na biblioteca da escola

À primeira vista, parece pouco relevante destacar esse objetivo. Contudo, o contato efetivo com os livros literários que ocupam as estantes da biblioteca nem sempre acontecem realmente. Poucos alunos demonstram interesse em ler orelhas, capas ou títulos dos livros. Geralmente, procura-se por um livro ou autor específicos aguardando a resposta positiva ou negativa do atendente da biblioteca. Com os volumes disponíveis na sala de aula, esperamos que haja curiosidade em ler capas, olhar ilustrações ou passar os olhos aleatoriamente pelos

títulos das crônicas, podendo suscitar interesse pela leitura de algumas. O importante é poder observar se a proximidade maior com os livros poderá se reverter em aumento no interesse pela leitura durante esse processo, e depois da intervenção.

2º Objetivo: Conhecer crônicas literárias de diferentes autores

Para atender a este objetivo, contamos inicialmente com os seguintes procedimentos:

1º. Apresentar aos alunos todos os livros de crônicas encontrados na biblioteca da escola;

2º. Disponibilizar em sala, um exemplar de cada livro para que sejam manuseados, lidos em sala ou emprestados para leitura em casa;

3º. Solicitar que os alunos escolham as crônicas a serem lidas e trabalhadas pelos grupos;

4º. Escolher e sugerir crônicas que possam interessá-los pela linguagem ou por temáticas de interesse da turma exploradas por autores diferentes, tornando possível a rotatividade dos livros e autores;

3º Objetivo: Exercitar a habilidade de leitura literária

Para alcançar este objetivo, contamos com momentos de conversação sobre os livros e as crônicas disponíveis, discutindo títulos ou assuntos abordados nos textos, de leitura individual silenciosa seguida das discussões em grupo sobre o texto lido, de socialização das leituras dos grupos para todos da sala, além de prever que as conversas paralelas entre os componentes dos grupos possam suscitar discussões sobre trechos de que mais gostaram ou quais aspectos irão abordar em seus trabalhos, etc.

4º Objetivo: Interagir através de discussões acerca das crônicas lidas discursivamente a partir das relações entre a linguagem e a realidade representada

Como dissemos, a previsão é que a interação entre os leitores ocorra após as leituras – individuais – cada um receberá uma cópia do texto, embora estejam em grupos. Ocorre que, a maioria prefere ler silenciosamente enquanto outros se dividem na leitura em voz alta em seu grupo. A partir dessa leitura, espera-se que surjam comentários sobre personagens, cenários, enredo, e outros elementos, proporcionando a troca de opiniões e as possibilidades de trabalho com o texto. O momento seguinte destina-se aos registros individuais sobre a leitura partindo de um roteiro de questões preparadas com o intuito de incentivar e fomentar o diálogo do leitor com o texto e com seus pares, na formulação de respostas que constituirão um texto de opinião no diário de leitura de cada um.

5º Objetivo: Produzir releituras das crônicas lidas através de outras formas de linguagem

Terminadas as leituras, as trocas de interpretações, impressões pessoais e registros, o próximo passo é a transposição dessas ideias para outras formas de linguagem: da encenação, do desenho, produções derivadas da leitura e textos de opinião, além da transcrição dos textos lidos para o *blog* e também o registro dos comentários dos alunos sobre as crônicas lidas e publicadas, bem como sobre as produções dos colegas que serão postadas na página ao final de cada etapa.

6º Objetivo: Compartilhar interpretações possíveis para os textos lidos

Pensamos que este objetivo possa se concretizar a partir do momento que os grupos discutem os sentidos do texto entre si – entre seus componentes –, retomam partes do texto original para justificar seus pontos de vista, argumentam em favor das imagens produzidas ou reproduzidas apontando semelhanças e diferenças, partindo do seu modo de olhar e quando justificam as modificações produzidas nos seus trabalhos em relação ao texto original. Esse movimento pode não ser visível no primeiro momento, e talvez não seja vivenciado por todos da mesma forma, entretanto acreditamos que, à medida que as etapas do trabalho vão se repetindo possam produzir ou ressignificar sentidos, mobilizando e transformando conhecimentos.

2.3.5 Os objetivos da proposta e os documentos oficiais

Concluimos, portanto, que todo o trabalho proposto está embasado teórica e metodologicamente nos documentos oficiais que orientam o tratamento pedagógico dado aos conteúdos literários a serem adotados no desenvolvimento da educação básica no Brasil e no Estado de Mato Grosso. Excetuando-se por não colocar em pauta, a questão do estudo baseado na abordagem dos gêneros textuais.

É preciso ter clareza de objetivos a serem alcançados paulatinamente na consolidação de um público leitor. Portanto, preparar provas com questões alternativas ou provas dissertativas com questões apenas envolvendo teoria pode não contribuir para essa finalidade. Além disso, como o objeto de trabalho é polissêmico, aberto a interpretações, a leituras interpretativas que os estudantes apresentarem, em casos de provas que contenham textos literários para análise, devem ser analisadas com cuidado, para não se considerar errado o ponto de vista do estudante. (MATO GROSSO, 2012, p. 116, grifo dos autores)

Como vemos, o excerto acima delinea claramente uma perspectiva de trabalho com a leitura do texto literário. Desse modo, nossos objetivos buscam valorizar as leituras dos alunos e seus modos de expressão. Percebemos ainda que os objetivos destacados nas Orientações Curriculares de Mato Grosso – Área de Linguagens para o trabalho com o texto

literário também dialoga com a proposta de intervenção na medida em que privilegia a “experiência” do aluno com o texto literário.

1. Desenvolver conteúdos e atividades com valores que envolvam solidariedade, sentimento de justiça, de respeito ao meio ambiente e à multiplicidade cultural e que promovam a autoestima do estudante e do professor, ambos em contínuo processo de formação.
2. Proporcionar ao estudante oportunidade de manter um contínuo contato com textos literários e outras artes.
3. Desenvolver experiências com arte literária de tal modo que o estudante possa sentir prazer no contato com sua linguagem, familiarizar-se com seus recursos expressivos para apreciar, analisar e produzir textos literários.
4. Desenvolver experiências com arte literária em particular, e com outras formas de arte, relacionando-as entre si, como processo perceptivo, sensível, reflexivo e integrador de conhecimentos culturais.
5. Compreender arte como expressão individual e coletiva de mudanças sociais em diferentes circunstâncias no tempo e no espaço; como modo de compreensão do mundo, para o qual se integram saberes de diferentes áreas; observar as mudanças ocorridas nas formas de expressão da arte, em função de suas relações com a tecnologia, nos diversos períodos da história.
6. Estudar obras locais, nacionais e internacionais, como meio de orientação para uma consciência de pertencimento, de identidade com o lugar de origem, cidade, país, continente e planeta, reconhecendo patrimônios artísticos naturais e culturais e sentindo necessidade de preservá-los para a manutenção da vida e do convívio harmônico entre os povos. Em relação a Mato Grosso, estimular a pesquisa e o registro de obras e sua articulação local, produtos culturais que ainda são conhecidos pela memória popular, oral. (MATO GROSSO, 2012, p. 111)

De modo geral, prevemos que os alunos consigam, em alguma medida, delinear um percurso de leitura que indique um caminho para a construção de suas histórias de leituras. Em resumo, esperamos que a maioria dos alunos leiam crônicas literárias dominando as características fundamentais do texto, que possam atribuir sentido aos textos lidos e às releituras produzidas, que compreendam a leitura como ponto de partida para a construção de aprendizagens, que percebam que a literatura se relaciona com diversas outras linguagens através das quais podem expressar suas ideias e sentimentos em relação ao universo literário e ao contexto sociocultural. Em suma, que possam construir ou constituir um histórico de leitura, um arquivo pessoal, formado por lembranças positivas sobre os textos lidos.

2.4 Aporte teórico

Dada a complexidade do que é estabelecer um conceito geral sobre o que é *Literatura* tanto para teóricos literários quanto para leitores comuns, é difícil também situar a literatura e sua importância como conteúdo ou disciplina escolar. Igualmente complexo é definir

estratégias e metodologias adequadas para sua efetivação no currículo, de modo que não seja apenas tomada tendencialmente, para o ensino de normas da língua.

Sendo assim, torna-se necessário que recorramos aos documentos oficiais, que determinam (ou não) conceitos e parâmetros com os quais possamos organizar nosso trabalho com o texto literário. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, vemos que a literatura é:

Configurada como bem simbólico de que se deve apropriar, a Literatura como conteúdo curricular ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação. As diferenças decorrem de vários fatores ligados são somente à produção e circulação de livros que orientam os modos de apropriação dos leitores, mas também à identidade do segmento da escolaridade construída historicamente e seus objetivos de formação. (BRASIL, 2006, p. 61)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 64) aconselha aos professores “contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos” para o caso do trabalho com o texto literário, reconhecendo a ineficiência de muitos materiais didáticos. Desse modo, inovar, encontrar formas de não utilizar a literatura como pretexto, como observa os autores Paiva (2005), Abreu (2006), Zilberman (2009), Cosson (2014) e Colomer (2007), dentre outros, que apontam para a necessidade de modificar esse quadro, transformando a realidade dos alunos que *não gostam de ler* em leitores mais autônomos e proficientes, torna-se um trabalho bastante complexo.

De acordo com Colomer (2007, p. 101), para que seja possível um letramento literário, a escola e os professores devem pensar em uma “aula onde se lê e se fala sobre livros” e sobre as leituras, dividir interpretações, socializar pontos de vistas, ou seja, conversar sobre a leitura.

As Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012, p. 103), livro de Linguagens, veem na literatura um grande potencial para aumentar a proficiência em leitura e o desenvolvimento de “um pensamento crítico consistente”. Nesse documento, observamos a concepção de literatura como um recurso possível para a transformação de alunos que *não gostam de ler* em leitores capazes de vivenciar uma leitura estética.

Análogo a esse documento, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Literatura é colocada como:

Um meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico, embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se

pode mensurar como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns papéis reservados à arte, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p. 53 *apud* MATO GROSSO, 2012, p. 103, grifos nossos)

O desafio que se faz urgente é que encontremos formas de fazer da literatura em sala de aula um conteúdo que faça sentido para a aprendizagem, pois, no desenvolvimento do trabalho cotidiano, sabemos identificar em quais pontos devemos intervir. Porém, dificilmente sabemos como fazê-lo, em razão de diversas dificuldades enfrentadas diariamente na escola e também pela interferência de fatores exteriores a ela, mas que também incidem sobre o contexto escolar.

Dentre as questões mais evidentes no atual cenário educacional brasileiro estão os baixos índices de proficiência em leitura e interpretação de textos, no caso da língua escrita, resultados que são amplamente divulgados e discutidos à luz de inúmeras opiniões, mas que ainda não deram conta de uma proposta que possa efetivamente resolver o problema. Possivelmente, foi pensando em questões como essas que as Orientações Curriculares de Mato Grosso – Área das Linguagens sugerem ao professor que assumam posicionamentos metodológicos “ativos e diversificados” (MATO GROSSO, 2012, p. 67), que favoreçam mudanças nesse cenário.

Sendo assim, sugerimos que: (01) o exercício de redação, artificial e tão comum ainda hoje em nossas escolas, seja substituído por produções de texto a partir de situações que realmente têm relação com os estudantes, o que estimularia, sem dúvida, a observação e a reflexão sobre a realidade; (02) a leitura, principalmente de textos literários, deixe de ser cobrada, pontuada com perguntas que enfocam a localização de informações explícitas no texto e não exploram outras capacidades importantes, como compreender, inferir, construir hipóteses e estabelecer relações, dentre outras. (MATO GROSSO, 2012, p. 44)

Percebendo que a promoção da leitura do texto literário representa um *meio* – como enfatizam as Orientações Curriculares de Mato Grosso – para a ampliação da competência de leitura rumo à formação de um leitor mais crítico e mais autônomo – tanto do texto literário quanto dos demais – é que nos detivemos a pensar em como incorporar essa ideia em nossa sala de aula. Um trabalho que pudesse fugir, ao menos em parte, daquela tradicional ideia de que como alunos, seriam obrigados a ler muitos textos ou livros escolhidos exclusivamente pelo professor, realizando atividades de consulta e mera reprodução de ideias. Um trabalho em que pudessem optar – de certa maneira – pelo tipo de atividade a ser realizada a partir das leituras que viessem a realizar. Entramos, pois, na questão da *mediação* da leitura de textos literários no atual cenário educacional, político e social.

A situação esboçada sobre o estímulo à leitura se complica se pensarmos que vivemos uma época de mudanças, que não sabemos medir nem abordar. Com o avanço tecnológico surgiram formas de comunicação social que levam a novos tipos de relações entre os leitores e os textos, e desconhecemos como modificarão as habilidades requeridas para a leitura e que efeito terão no desenvolvimento da capacidade interpretativa da realidade. (COLOMER, 2007, p. 115)

Acompanhando as reflexões acerca dessa modalidade de leitura, Colomer (2007, p. 120-121) aponta algumas vantagens da realização de projetos mais amplos envolvendo a leitura. De acordo com a autora, é possível pensar em atividades que integrem os momentos de leitura e exercitação da escrita, produzindo algo a partir dessa leitura; inter-relacionar as atividades de leitura e escrita através de resumos, paráfrases e/ou anotações de pontos que julguem interessantes; englobar exercícios sobre as operações de leitura que ajudarão na compreensão do texto, como assimilar formas de organização textual e socializar estratégias de leitura; favorecer a assimilação das aprendizagens através de atividades escritas se apropriando dos modos de organização das regras da linguagem, estabelecendo redes comparativas e intertextos; e encontrar formas em que as leituras possam ser compartilhadas, discutidas, socializadas de alguma maneira.

A ideia de compartilhar é assim compreendida pela autora:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

[...]

Assim, compartilhar a leitura, significa socializa-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 143,147)

O intercâmbio de significados construídos através de elementos internos e externos ao texto, partilhados, divididos com outros leitores pode favorecer a leitura interpretativa, pois permite a exploração conjunta dos constituintes do texto e seus sentidos. Ler mais e melhor pode resultar na ampliação da capacidade interpretativa dos alunos e tornar-se um elemento motivador para a leitura já que não lerá somente para si, para a prova ou para o professor. Cosson (2006, p. 65), também observa que “na escola é preciso compartilhar a interpretação” e, nesse diálogo, sentir-se inserido na coletividade, sentindo também que pode usufruir desse

partilhamento para ampliar seus horizontes, encontrar e confrontar opiniões contíguas e também diversas.

Uma aula com esse formato seria uma espécie de leitura interativa, porém sem o caráter de questionário a ser respondido ou com a necessidade da identificação de trechos que comprovem argumentos pré-determinados sobre personagens, enredos, etc. É preciso instigar as discussões através de perguntas que suscitem o debate de conteúdos pertinentes à leitura, constituindo um processo de elaboração conjunta, que seja flexível e ativo ao mesmo tempo. Trata-se de uma necessidade a construção de um espaço de expressão, constituindo uma forma de dar voz aos estudantes, deixar que escolham o que ler, falem sobre suas leituras e que se expressem de maneiras mais ou menos livres, permitindo ainda que possam escolher outras formas de expressar suas interpretações, que não sejam unicamente através de provas ou textos escritos. Colomer (2007, p. 186), sugere trabalhos “eletivos” em “consonância com o interesse que lhes despertou pessoalmente” as leituras realizadas. E, explorando a polissemia do texto literário, possam criar outros textos, outras formas de expressar suas interpretações através da discussão, do contraste de opiniões, de modo cooperativo. A intenção é que dessa forma, possam perceber o caráter criativo, as possibilidades de recriação da linguagem interagindo através de diferentes recursos por ela possibilitados, tanto no plano linguístico – dos recursos expressivos da língua oral e escrita – quanto à força das imagens criadas pelas palavras. Propomos que o aluno possa contribuir com o seu imaginário, pois, como observam as Orientações Curriculares de Mato Grosso – Linguagens, “o texto não é exclusivamente construído por palavras, é sentido que se constitui tanto pelo verbal como pelo não-verbal” (MATO GROSSO, 2012, p. 65). Assim, aquele aluno que não se sinta à vontade para verbalizar suas opiniões, oralmente ou através de textos escritos, poderá se expressar de uma outra forma seus pontos de vistas e observações acerca do assunto lido e discutido. Ou seja, propor ao aluno que ele seja visto como “principal interlocutor, seja ouvido, seja aceito, tenha espaço para atuar, para apresentar seu ponto de vista e defendê-lo” (MATO GROSSO, 2012, p. 67), de alguma maneira, dentro do ambiente escolar.

Um trabalho nessa perspectiva condiz com a visão da Teoria da Recepção do modo como explica Colomer (2003) sobre o trabalho do professor como *mediador*, dando certa liberdade para criação e recriação por parte do leitor.

Dessa perspectiva tendeu-se a destacar que o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária. A forma pela qual percebe a relação entre a experiência refletida na obra e a sua própria é essencial, de tal maneira que a especificidade da leitura “estética”, própria da comunicação literária, frente à leitura “eferente”, que reclamam os outros tipos de textos, é seu apelo radical

à resposta subjetiva do leitor. O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a estabelecer seu significado próprio e único. (COLOMER, 2003, p. 133)

Sob essa ótica, o professor assumiria especificamente a posição de mediador – devendo estar preparado para este papel – e não a de mero agente que impõe “como” se deve ler, o “que” se deve buscar na leitura e “o que fazer” com o resultado dessas leituras.

Essa mediação, intencionalmente refletida, pode contribuir para a formação de um leitor mais autônomo, com capacidade para falar “da sua leitura”, sem a rigidez de um roteiro pré-estabelecido ao qual toda a classe deve se subordinar na procura das respostas corretas com vistas a uma interpretação que já circula no meio literário, como aquelas que constam nos manuais didáticos, e sobre as quais observa Zilberman (1982, p. 21):

Propondo-se como auto-suficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas lingüísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto.

O trabalho com literatura na escola parece tão incorporado às práticas de ensino que, muitas vezes, não nos detemos para refletir qual a abordagem, orientação teórica ou metodológica seguimos para guiar o trabalho cotidiano, principalmente, ao que tange à leitura. Como consequência, sempre incorremos no risco de tomá-la como modelo para atividades que não favoreçam o alcance da sensibilidade que subjaz o texto literário. Entretanto, a análise dos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico oferece subsídio para discutir tais práticas, embora esse espaço e tempo para discussão não se constituam como uma prática em nossas escolas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 27), o texto literário é tomado como uma outra “forma/fonte de produção/apreensão de conhecimentos” e o trabalho de leitura através dele possibilita a “mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo”. Na parte que orienta o Tratamento Didático dos Conteúdos, no subitem Leitura de textos escritos, consta

que a escola deve trabalhar com projetos que tenham o objetivo de “desenvolver propostas que relacionem a criação literária às formas culturais da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 71).

O texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ao abordar o trabalho com a literatura, recorre a Antonio Candido ao referir-se ao princípio da humanização do homem coisificado, inserido numa “cultura do mais rápido e sempre mais”, atribuindo à literatura parte importante deste papel para o cumprimento do que pede o Art. 35 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96 (BRASIL, 2006), sintetizado no seu inciso III, como segue:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p.295 *apud* BRASIL, 2006, p. 54)

O texto dá indícios da necessidade de mudanças no trato didático com a literatura. Reconhece a ineficiência do livro didático no Ensino Médio na questão de alcançar a fruição estética do texto literário. Também observa que a falta de fruição observada nas leituras literárias propostas nesses manuais se agrava ainda mais quando se incorre em estabelecer o que vem a se constituir em um bom texto literário, como observa Zilberman (1982), citada anteriormente. Ela ressalta que, a fruição só ocorrerá se houver a “experiência literária”, que o leitor alcança quando adquire a capacidade de conhecer e aproveitar desde as obras consideradas populares até as mais eruditas, quando consegue interagir com o texto, construindo significados. A questão é que, para alcançar tal competência requer-se outra competência – a do professor –, que compreende em estabelecer conceitos sobre obras que tenham ou não qualidade literária para indicar aos estudantes, o que implica conhecê-las.

As Orientações Curriculares caracterizam o que vem a ser uma literatura voltada para o mercado, aquela pautada apenas no senso comum, recheada de clichês e estereótipos, com linguagem cotidiana se constituindo como um recurso para conquistar o leitor, com enredos intensos, porém desfechados rapidamente. Uma leitura “desprovida de potencial de reflexão, que apenas confirma o que já sabemos, e que por isso nos entretém, sacia nossa necessidade imediata de fantasia” (BRASIL, 2006, p. 69).

Sem dúvida, atender ao que pedem essas orientações – “fornecer ao aluno recursos intelectuais e linguísticos para a vida pública” (BRASIL, 2006, p. 81) –, através do ensino de leitura como instrumento de aprendizagem, e literatura como coadjuvante no aprimoramento

da pessoa humana, torna-se uma missão complexa diante das condições em que se encontram muitas escolas brasileiras. Percebe-se, cada vez mais nitidamente, a responsabilização do professor de língua e literatura em formar um leitor *proficiente*. Parte dessa complexa tarefa é a escolha dos textos e obras literárias destinadas à leitura dos seus alunos. Outro complicador é o fato de que, como ponto de partida, tem-se a ideia de que os acervos constantes nas bibliotecas escolares já foram “escolhidos”, ou seja, passou pelo julgamento de leitores especialistas e pelas regras do próprio mercado editorial – que fabrica ou encomenda exemplares que atendam às demandas do consumo e não aos critérios de ordem estética – incorrendo também no risco de optar por obras que não primem por um trabalho intelectual significativo, haja vista que, grande parte dessas mesmas obras, foi distribuída pelo próprio órgão educacional. Segundo os próprios documentos oficiais, é possível que o professor crie sua própria ementa de leituras, privilegiando a integralidade de obras e textos que possam ser lidos por seus alunos no decorrer do ano letivo.

O texto das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012) alinha-se à mesma ideia das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) sobre o objetivo do trabalho escolar com a literatura. Em ambos depreende-se que o princípio que deve permear o trabalho pedagógico é a formação de um *leitor*. Acrescenta que se trata da busca por uma formação de valores, uma forma de criticidade humanizadora.

Na educação, o objetivo do desenvolvimento do pensamento crítico ou de um “espírito crítico” deve ser o ensino de capacidades voltadas “para o cultivo de um certo conjunto de características e valores que se manifestam em nossas formas de conceber, agir ou analisar fatos e discursos”. (MATO GROSSO, 2012, p. 104)

O documento de Mato Grosso traz também a explicação sobre a recusa pelo termo “ensinar” literatura, substituindo-o pela noção de “mediar”, com o sentido de que a mediação possibilite a interação do estudante com a obra de arte. Ressalta ainda que o “caráter utilitário” não deve fazer parte dos objetivos quando estes abrangerem a dimensão das expressões artísticas. Nesse sentido, pensamos que o trabalho ora proposto com a leitura e releitura de crônicas literárias desperta um efetivo envolvimento do aluno com a leitura do texto literário, possibilitando a “experiência” da qual falam as Orientações Curriculares de Mato Grosso:

Uma “experiência” é uma situação vivida com começo, meio e fim, com a mente e o corpo, haja vista que é pelos sentidos que experimentamos o mundo e que o mundo nos experimenta. É nesses termos que se configura uma experiência de arte – leio a obra, penso sobre ela, recio-a, a partir

daquilo que sou, do que conheço, do que gosto, do que valorizo. (MATO GROSSO, 2012, p. 105)

As mesmas Orientações também se referem à autonomia do aluno em escolher suas leituras, e sobre o professor – que deve se constituir também como um leitor – construir seu próprio roteiro de leituras possíveis, considerando o perfil da comunidade e dos seus alunos. Diz que “a literatura é inquieta e não busca modelos. O estudante deve ter a oportunidade de escolher as obras que quer ler, para que a escola não perca a oportunidade da diversidade.” (MATO GROSSO, 2012, p. 109), elemento também lembrado por Abreu (2006, p. 110). Candido (1988) observa que, há muito tempo, a literatura é considerada um instrumento poderoso de instrução e educação justamente porque contém valores preconizados socialmente – imagem e transfiguração (positiva e negativa). Mas é também humanizadora porque tem capacidade edificante, pode elevar ou mesmo corromper. Seu efeito transcende as normas estabelecidas, enriquece a percepção e a visão de mundo e também gera experiência de vida.

Nessa perspectiva, o texto literário é visto como uma possibilidade de diálogo com o mundo e com os outros, com a cultura, tanto a do presente quanto a do passado. Assim, o cerne do trabalho pedagógico é promover a *interação* do leitor com o texto em diferentes níveis, utilizando-o como fonte para *ler melhor* não só as palavras e as construções gramaticais, mas ler o mundo em seu redor, porque a literatura oferece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.

3 A INTERVENÇÃO

3.1 O planejamento

No início do ano letivo de 2016, prosseguimos com atividades semelhantes àquelas com as quais trabalhamos no diagnóstico em 2015. Conjuntamente, lemos as crônicas “A bela e a fera” e “A vaca virtual”, ambas de Carlos Heitor Cony (2009). Com esses textos fizemos rodas de leitura desenvolvidas da seguinte forma:

- 1º. Uma leitura silenciosa – que geralmente não é feita por todos porque sabem que ocorrerão outras leituras;
- 2º. Uma leitura coletiva, também denominada de *colaborativa* – aquela em que todos leem um trecho ou parágrafo;
- 3º. Uma leitura expressiva, sem interrupções na medida do possível, enfatizando a expressão nos diálogos, aspectos de entonação e pontuação.

Após as três leituras, realizamos discussões sobre cada texto, abordando questões sobre o tema, o enredo e sobre problemáticas surgidas no calor da discussão, envolvendo, por exemplo, comportamentos e atitudes de personagens das crônicas. O foco dessa atividade foi sempre possibilitar a interação através da oralidade entre os alunos presentes na roda de leitura, intermediada por mim. Sendo assim, todos os comentários acerca do texto foram levados em conta com a finalidade de manter e prolongar o diálogo possibilitado por cada leitura.

Durante esse período, que durou cerca de quatro semanas, foi possível observar que criamos uma rotina de trabalho com leitura e a qualidade da discussão ampliava-se gradativamente. Na qualificação para o mestrado, ocorrida nesse período, houve sugestão de mudanças para o título do projeto, pequenas alterações nos objetivos e indicação de leituras para a fundamentação teórica. Com as alterações do projeto em curso, em 14 de março, iniciamos a intervenção. As aulas com a turma foram ministradas nas segundas e terças feiras após o intervalo do recreio, perfazendo as quatro horas aulas-semanais de língua portuguesa.

A intervenção em sala de aula foi planejada por etapas, sendo que cada etapa se constituiu pelo trabalho com uma crônica literária com toda a turma, ou com várias crônicas, uma por grupo, como será descrito na segunda etapa. O planejamento inicial previa dez horas-aulas para cada etapa, entretanto, com previsão de variações na duração de cada etapa, em razão dos imprevistos comuns no cotidiano escolar. Um fator que também temos que considerar são as variações ocorrentes no desenvolvimento das atividades, já que cada grupo

ou aluno apresenta característica própria, o que pode acarretar o replanejamento, caso seja necessário.

Cada etapa foi composta por atividades individuais e grupais, e será descrita por momentos, já que as diferentes atividades foram desenvolvidas, muitas vezes, simultaneamente pelos grupos de alunos e sofreram variações de acordo com o contexto. Seguem, os quadros síntese que organizaram o desenvolvimento metodológico planejado para as sequências didáticas da intervenção.

Quadro 4 – Planejamento da primeira etapa

Etapa 1	
Objetivos	
✓	Apresentar a proposta e formar os grupos de trabalho;
✓	Assistir aos vídeos e conhecer as imagens de grafite;
✓	Criar o <i>blog</i> da turma;
✓	Conhecer os livros de crônicas da biblioteca da escola;
✓	Ler e discutir coletivamente uma crônica literária;
✓	Desenvolver os trabalhos em grupos;
Desenvolvimento metodológico	
1º momento: reapresentação da proposta e formação dos grupos de trabalho; 2º momento: assistir aos vídeos sobre a produção e circulação das crônicas literárias e apreciar as imagens de grafite captadas da <i>internet</i> ; 3º momento: leitura e discussão de uma crônica literária, socializando as interpretações; 4º momento: separação em grupos para desenvolvimento dos trabalhos: desenhos ilustrando a crônica lida, produção de roteiro para gravação, criação do <i>blog</i> da turma e produção de textos derivados da leitura da crônica.	
Duração prevista para a sequência: 10 horas aulas.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Planejamento das etapas 2, 3, 4 e 5

Etapas 2, 3, 4 e 5	
Objetivos	
✓	Ler uma crônica literária por grupo;
✓	Discutir a crônica lida coletivamente e registrar as informações no diário de leitura;
✓	Produzir um texto de opinião individualmente;
✓	Produzir as atividades em grupos.
Desenvolvimento metodológico	
1º momento: apresentação das leituras individuais para a escolha da crônica a ser lida pelo grupo; cada aluno apresenta sua leitura argumentando por que gostou da crônica; 2º momento: leitura e discussão da crônica escolhida em grupos separados; cada grupo lê e discute entre si sobre a leitura, anotando as informações sobre a crônica; 3º momento: produção de um texto individual utilizando as anotações sobre a crônica do diário de leitura; 4º momento: produção dos trabalhos em grupos; cada grupo na sua especificidade. <i>Blog</i> : publicando textos e atividades dos grupos; encenação/vídeo: produzindo roteiros ou gravações de vídeos sobre as crônicas lidas pelo seu grupo ou dos demais grupos de leitura; desenhos: produção das ilustrações sobre a crônica lida pelo grupo; produção de texto a partir da leitura da crônica lida.	
Duração prevista para as sequências: 10 horas aulas cada uma.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Planejamento da etapa 6

Etapa 6	
Objetivos	
✓	Escolher uma crônica lida pelos grupos para a produção dos painéis;
✓	Produzir texto individual sobre a crônica de que mais gostaram durante a intervenção para publicação no <i>blog</i> ;
✓	Encenar e gravar uma das crônicas lidas durante a intervenção;
✓	Postar as atividades desenvolvidas na intervenção e regularizar todas as pendências;
✓	Finalizar o projeto com apresentação dos trabalhos para a comunidade escolar.
Desenvolvimento metodológico	
1º momento: reunião com os grupos de desenho para a escolha das crônicas a serem retratadas nos painéis de madeira; cada grupo de desenho escolhe uma das crônicas lidas durante a intervenção ou cada um escolhe uma das crônicas lidas para produzir seu desenho;	
2º momento: produção de um texto individual sobre a crônica que cada um mais gostou para a publicação no <i>blog</i> ;	
3º momento: encenação e gravação uma das crônicas lidas durante a intervenção baseadas no roteiro escrito pelo grupo;	
4º momento: postagens das atividades desenvolvidas na etapa anterior e durante a intervenção. Regularização das pendências;	
5º momento: finalização o projeto de intervenção com apresentação dos trabalhos realizados para a comunidade escolar.	
Observação: como as atividades de grupo serão desenvolvidos simultaneamente, os alunos que estiverem adiantados com as tarefas, poderão auxiliar os demais para a finalização dos trabalhos.	
Duração prevista para a sequência: 10 horas aulas.	

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 A leitura, a escrita e os leitores do oitavo ano antes da intervenção

No início do ano letivo de 2016, nas primeiras atividades de leitura das crônicas literárias, utilizadas como um prolongamento do diagnóstico, percebemos algumas particularidades em relação ao primeiro momento de contato dos alunos com o texto. Dois aspectos chamaram a atenção:

1º Aspecto. Cerca de um terço – a minoria – sempre se apresentou disposto a ler em todos os momentos; os demais demonstravam pouco interesse e quando liam apresentavam interrupções e gaguejos em algumas pronúncias, além de ficarem dispersos, com dificuldade para se localizarem e dar continuidade no momento da leitura coletiva. Dentre os que liam – com gaguejos e interrupções –, eram frequentes as críticas e discussões, necessitando de constante interferência para retomada da leitura.

2º Aspecto. Alguns se recusavam a ler – também cerca de um terço dos alunos.

No decorrer das atividades de leitura – que demorava sempre mais do que o previsto –, foi possível observar que, no terceiro momento – em que o texto era lido por mim –, a leitura se mostrou bem mais produtiva, apesar de já ter havido duas outras leituras. Nesse momento,

a turma se mostrava mais atenta e era possível manter uma continuidade da leitura, ou seja, sem interrupções.

O momento seguinte, da discussão coletiva sobre o texto, foi sempre desenvolvido satisfatoriamente, com a participação dos alunos conforme já descrito. E foi com essa formatação que se iniciaram as aulas do projeto de intervenção em 14 de março de 2016.

3.3 Primeira etapa

A primeira etapa do plano de intervenção foi programada para 10 horas-aulas, porém foram necessárias mais 4 aulas, as quais ocorreram no período vespertino, em contraturno às aulas de toda a turma.

No primeiro momento, relembramos a ideia do projeto e conversamos sobre como poderíamos desenvolver nossas atividades individuais e grupais, ou seja, apresentei-lhes o que seria o nosso percurso metodológico em cada etapa da intervenção para que atingíssemos os objetivos. Naquele início, ocorreram divergências e dúvidas de alguns alunos sobre o que fazer e em qual grupo permanecer. Foram necessárias novas explicações sobre como desenvolver as atividades de cada grupo, porém eles não conseguiam se decidir em qual grupo de atividades gostariam de ficar; foi necessário ressaltar que, ao formarmos os grupos, deveriam permanecer nele até o final do projeto.

A decisão dos alunos foi baseada nas afinidades entre si e com as atividades que iriam desenvolver. Enquanto se organizavam, distribuímos os cadernos tecendo explicações sobre as anotações a que deveriam proceder em cada momento. Esse caderno, a partir de então, passou a ser denominado *diário de leitura*, no qual fariam os registros dos objetivos de cada aula, anotações sobre os textos lidos e onde escreveriam seus textos a partir das leituras realizadas. Combinamos o recolhimento dos diários no final da intervenção, os quais seriam utilizados em parte da pesquisa do mestrado. A maioria dos alunos considerou engraçado, e muitos perguntavam o que eu faria com tantos cadernos, diziam que alguns conteriam letras muito feias.

Seguindo, passamos à tentativa de assistir aos vídeos selecionados, que apresentavam o que eram crônicas, como eram escritas e como circulavam estes textos. Não foi possível, no entanto, assistir a esses vídeos devido a problemas técnicos com a caixa de som e o *datashow*. Não saía som, e tivemos que postergar essa atividade, que seria desenvolvida com toda a turma antes da divisão dos grupos. O objetivo era que todos pudessem conhecer um pouco das características, das origens e da circulação das crônicas literárias, antes de iniciarem as leituras e os trabalhos com essa modalidade de texto.

Em razão do imprevisto, antecipamos o próximo passo, que também era destinado a todos. Apresentamos a caixa de livros de crônicas, separados para o nosso projeto. O objetivo era que todos conhecessem os volumes que constam na biblioteca da escola e que soubessem que estariam à disposição para que realizássemos nossas leituras diretamente na fonte, ou seja, nos livros. Depois de apresentados um a um, fizemos observações sobre cada volume como: ilustrações, títulos, extensão dos textos e biografias dos autores.

Cada livro apresentado era entregue aos alunos para que manuseassem e fizessem rapidamente suas próprias observações. Dentre os livros apresentados, chamou a atenção aqueles que continham mais ilustrações na capa e também no seu interior. O livro mais disputado neste momento foi *Crônicas de Osvaldo Piccinin: a roça não sai da gente*, do autor Osvaldo Piccinin, totalmente ilustrado com a fauna e flora da região Centro-Oeste, valorizando especialmente o bioma Pantanal.

Os livros passavam de mãos em mãos. Alguns perguntavam se teriam que ler todos os livros e quais iríamos utilizar durante o projeto. Ao término das apresentações, retomamos o livro *200 Crônicas Escolhidas* de Rubem Braga (2008), o qual contém a primeira crônica escolhida para o início das atividades, “História triste de tuim” (Anexo I).

A leitura da crônica foi feita ali mesmo no laboratório de informática e, devido ao espaço reduzido desse local, foi possível observar simultaneamente a reação de cada um dos alunos diante do novo texto. Essa expectativa existia porque sempre havia uma pitada de desafio em cada texto com que, até ali, havíamos trabalhado em nossas aulas. O desafio podia ser defender algum personagem do texto ou resolver algum problema que, no enredo, não havia sido solucionado. Todos ouviram atentamente.

Terminada a leitura, pude apreciar comentários como:

“... Ah, não acredito...”

“Ele faleceu (risos)...”

“Ah, acaba assim ...”

“Só isso...”

“Cortou a asa pra ele não sumir e o gato comeu ele...”

“Acabou ficando sem o tuim...”

A todos foi dado tempo e espaço para o comentário sobre a leitura. A aula que, já era ruidosa, ficou ainda mais. Quando todos participaram, cada um a seu modo, alguns comentando mais, outros menos, retomamos a formação dos grupos para iniciarmos as atividades. E, novamente, novos questionamentos surgiram sobre o papel de cada grupo. Chegamos a um consenso formando um grupo para o *blog*, dois grupos de desenhos, um

grupo para encenação e/ou produção de vídeos e um grupo para produção de textos derivados das leituras realizadas. Essa formação demorou um pouco, em razão de tantas dúvidas.

O destaque para este momento ocorreu porque o grupo do *blog* quase foi desfeito, pois os alunos achavam que trabalhariam mais que os demais e pareciam desmotivados. No entanto, havíamos combinado de realizarmos trabalhos diversificados, pois eles próprios haviam se queixado de que faziam sempre as mesmas coisas. Lembrados disso, se mantiveram firmes. O grupo de desenhos ficou muito numeroso e, por isso, foi dividido em dois. E apenas dois alunos se interessaram pela produção de textos a partir das leituras.

Esse primeiro texto, a crônica “História triste de tuim”, foi planejado para trabalharmos com todos os grupos, cada um deles produzindo seus trabalhos conforme suas especificidades. O do *blog* deveria se reunir no laboratório com o objetivo de criar a página, cujo nome já havíamos discutido e nomeado, antes mesmo do início do projeto, como *Leituras e releituras do 8º ano*. O grupo de produção de vídeo e/ou encenação deveria produzir um roteiro para encenar e gravar em vídeo pelo celular; os dois de desenhos deveriam retomar o texto e produzir desenhos em papel cartolina; e o quarto grupo – composto pelos dois alunos – deveria recriar a história ou criar alguma outra que tratasse da mesma temática, ou que tivesse alguma relação com o texto lido e discutido.

Tínhamos ainda a tarefa de retomar os vídeos sobre crônicas e de mostrar imagens de grafite de rua copiados da internet para que todos os alunos pudessem ter uma clara ideia das possibilidades de criação a partir da crônica lida. Essa atividade foi planejada para toda a turma, pois a ideia era que todos soubessem o que cada grupo iria desenvolver. E, após assistir a essa atividade e discutir sobre ela, passaríamos para os trabalhos em grupos. Para cumprir essa tarefa, providenciamos antecipadamente o *datashow* com caixa de som integrada e testamos todos os vídeos escolhidos.

Os três vídeos apresentados explicaram em linguagem bastante acessível o que são as crônicas literárias. O primeiro vídeo tem o título “Crônica o que é e como se faz”; o segundo, “Conheça a crônica”; e o terceiro, intitulado “Crônica”. Todos disponíveis no canal *You Tube* na internet. Os três vídeos foram escolhidos porque são relativamente curtos e bem diferentes entre si, além do teor bastante explicativo de cada um deles. Os alunos assistiram atentamente e, após cada um deles, tecíamos alguns comentários sobre as explicações, os atores conhecidos, as temáticas, sobre os locais onde foram gravados e sobre a época, a partir das roupas e penteados das pessoas.

Os alunos perceberam e comentaram a gradação da dificuldade do primeiro para o terceiro vídeo. Acharam o primeiro fácil de entender; o segundo mais elaborado, mais

jornalístico; e o terceiro, mais interessante por ter sido produzido quando alguns atores bastante conhecidos, ainda bem jovens. Conseguiram identificar as temáticas cotidianas na produção da crônica literária em cada vídeo assistido e fizeram observações sobre a linguagem.

Após assistirmos aos vídeos e comentarmos sobre eles, apresentei-lhes as imagens de grafite, também retiradas da internet, selecionadas para nossa leitura e discussão. Pedi que observassem todos os detalhes, e a surpresa foi que passaram a lê-las, comentaram detalhes e trocaram observações entre si sobre aspectos não observados pelos colegas. Gostaram do colorido e do traçado das imagens. Fui instigando sobre quais figuras imaginadas a partir da crônica lida poderiam integrar o desenho deles. Conversamos sobre como iniciar o trabalho com os desenhos. Relembramos a crônica lida “História triste de tuim” e elencamos cenas da história que poderiam compor uma imagem, uma ilustração para aquela história. Sugerimos que fizessem uma simulação do que gostariam de desenhar sobre a história antes de passar para a cartolina, uma espécie de rascunho.

Ao finalizarmos as atividades de cada aula com a turma, a preocupação passou a ser anotar todos os detalhes que chamaram a atenção. Até aqui, foi possível observar que, detalhes de comentários e de atitudes dos alunos forneciam pistas de como estavam recebendo as novas estratégias de leitura e qual o efeito do trabalho no decorrer das últimas aulas.

A essa altura do projeto, ainda não havia sido possível a criação do *blog* da turma. O laboratório permanecia em manutenção e a internet da secretaria não alcançava o pavilhão da escola, onde se localiza a sala do oitavo ano. A alternativa foi redirecionar novamente as atividades. Como já havíamos decidido o título do *blog*, os alunos responsáveis passaram a produzir o texto de apresentação da turma para, posteriormente, ser transcrito na página.

Depois de desenvolvidas todas as atividades com toda a turma que foram: formar os grupos, conhecer os livros, assistirem aos vídeos sobre crônicas e apreciarem os desenhos retirados da internet, os alunos passaram a se organizarem em grupos de trabalho. Durante esses momentos, nossa principal função foi mediar as discussões de cada grupo de trabalho, orientando-os sobre como poderiam desenvolver suas atividades a partir da crônica que havíamos lido conjuntamente.

O objetivo dessa mediação foi incentivá-los a trocar ideias, reler o texto, discutir sobre as imagens, sobre o enredo, além de ouvir o que haviam planejado sobre a execução dos seus trabalhos.

O grupo do *blog* apresentou certa dificuldade de organização do trabalho em equipe, em discutir e integrar os pontos de vista em um texto que apresentasse o projeto e como a turma iria desenvolvê-lo.

O grupo de teatro/vídeo assistiu ao vídeo sobre a “Última crônica”, de Fernando Sabino, em uma versão apenas narrada, contendo slides montados com imagens sobre a temática da crônica e outra versão encenada por atores conhecidos na televisão brasileira. Para esse grupo, o objetivo era que tivesse os vídeos como exemplos do que poderiam fazer com as histórias das crônicas lidas. Ficaram empolgados, mas confusos sobre o que fazer com a quantidade de personagens e sobre como criar o cenário, por exemplo, pois a crônica “História triste de tuim” se desenvolvia em um cenário rural e urbano ao mesmo tempo. Mas os alertei que teriam tempo para se organizarem, visto que só escolheriam a crônica para encenar no final do projeto. Assim, já teriam lido, discutido e interpretado todos os textos e poderiam escolher com mais propriedade. E ficaram mais calmos.

Um dos grupos dos desenhos foi o que menos conseguiu progredir nos trabalhos, pois os alunos tiveram dificuldades de foco e disciplina para desenvolver suas atividades. Discussões e andanças pela sala dificultaram o rendimento do trabalho por parte desse grupo. Já o outro grupo conseguiu iniciar a produção dos desenhos um pouco mais rápido.

Seguindo com as atividades, o grupo responsável pelo *blog* terminou com sucesso o texto de apresentação da turma. Minha preocupação era que, como apenas um dos alunos do grupo *blog* tem mais facilidade com a escrita, poderia haver o risco de que perdesse a paciência e quisesse escrever sozinho o texto, porém isso não aconteceu. Ao terminarem, selecionaram livros para leitura com o objetivo de escolher crônicas para as próximas leituras da turma, na segunda etapa, conforme já havíamos combinado.

No grupo de produção de texto, um dos alunos elaborou um novo final para a “História triste de tuim” para publicação no *blog* e o outro continuava reescrevendo a crônica sob um ponto de vista diferente. De modo geral, todos se mostraram frustrados por não haver internet para o desenvolvimento de todas as atividades durante as aulas como havíamos planejado.

Foi necessária a vinda de alunos no turno vespertino para que tentássemos o acesso à internet. Conseguimos acesso no corredor da escola, pela sala dos professores, usando o computador pessoal, pois os computadores da escola não poderiam ser deslocados para esse local. Criamos o *e-mail* da turma – 8anoleiturasereleituras@gmail.com – e a página do *blog* leiturasereleiturasdo8ano.blogspot.com.br. Um dos alunos digitou a apresentação da turma na página mesmo não sendo componente do grupo do *blog*, mas como forma de colaborar

com a realização da atividade que já estava atrasada, já que os alunos que faziam parte desse grupo não podiam vir à escola em contraturno, em razão da dependência do transporte escolar para esse deslocamento fora do horário de suas aulas normais.

Em outro momento, finalizamos a primeira etapa, acessando o *blog* no corredor da escola. O aluno que produziu o novo final para a crônica “História triste de tuim”, deu-lhe também um novo título e concluiu sua postagem. Outro aluno escreveu uma versão da mesma crônica sob o ponto de vista do protagonista e também deu um novo final para a história do tuim.

Os demais alunos conseguiram acessar o *blog* e puderam ver as postagens, mas não puderam publicar seus comentários pela impossibilidade de acessarem suas contas de *e-mail* pela internet da escola. Os grupos de desenhos deram seus toques finais nos trabalhos, os quais foram feitos de maneira bastante interessante, pois dividiram a mesma cartolina em três partes e fizeram seus desenhos simultaneamente, em vez da produção de um único desenho para o grupo.

O grupo responsável pela encenação da crônica e/ou produção de vídeo sobre a crônica também concluiu seu roteiro e passou a corrigir o texto coletivamente, discutindo a adequação do que foi escrito. Em relação à forma de escrita do roteiro, não foi necessário interferência, porque os alunos já dominavam a formatação desse modo de construção textual. A etapa foi concluída com 14 horas-aulas e conseguimos cumprir os objetivos elencados inicialmente com algumas modificações no planejamento.

3.3.1 Considerações sobre a primeira etapa

O projeto foi apresentado aos alunos de uma maneira em que eles – como aprendizes – pudessem ser vistos como colaboradores e ativamente participantes nessa construção. Esse aspecto pôde ser observado quando lhes foi solicitado que escolhessem quais atividades de produção de textos e releituras poderiam representar, de uma forma bem original, o resultado de suas leituras individuais e em grupos. Esse fator motivou os alunos a se organizarem, confusamente em um primeiro momento, porém, após a orientação de como deveriam estabelecer seus pares e grupos, organizaram-se satisfatoriamente.

A decisão de tornar a sala de aula um espaço mais democrático, que possibilitasse aos alunos o exercício de alguma autonomia, pensando na possibilidade da construção de uma trajetória de leitura a ser construída, foi apoiada nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012, p. 42), na qual recomenda-se que ensinar “É criar situações para que o educando faça seu próprio percurso, nos seus tempos e em todos os

espaços, de modo a superar a autoridade do professor e construir sua autonomia”, não o submetendo a uma “ação pedagógica” homogeneizante. Subtende-se que, ao pensarmos em projetos de intervenção pedagógica, é preciso levar em conta as “heterogeneidades” presentes em cada sala de aula, como também aceitar a ideia de que o aluno é um indivíduo capaz de “escolher” ou que é capaz de “tomar decisões” seguindo uma lógica própria, individualizando-se, em alguma medida.

A motivação pela razão de *poder escolher* também foi observada quando apresentamos os objetivos da proposta. Os alunos mostraram-se bastante animados e já pensavam em como desenvolver seus trabalhos. Houve até a sugestão de um dos alunos, sobre a possibilidade de escolherem eles próprios os textos que seriam lidos pela turma e pelos grupos no decorrer das etapas. Todos aderiram prontamente à ideia, e já queriam emprestar os livros apresentados para ler e escolher textos.

Para fortalecer a estratégia, ressaltamos que os livros ficariam à disposição em todas as aulas para serem emprestados para leitura extraclasse, e para serem lidos em sala, nos intervalos das atividades, ou seja, para estarem presentes em todo o desenvolvimento do projeto. Não foi observada nenhuma resistência quanto a essa proposta de trabalho de leitura das crônicas literárias, ao contrário, o empréstimo desses livros passou a ser constante, embora realizado pela minoria, cerca de um terço dos alunos. Como resultado, ao longo do restante dessa etapa, foram observados comentários acerca de crônicas lidas e até do estilo de cada autor na escrita dos textos, bem como sobre as ilustrações neles contidas.

Convém registrar também que, ao falarmos sobre os livros e tipos de textos que seriam lidos, os alunos se adiantaram em saber se teriam que ler os volumes inteiros de cada autor. Entretanto, ao saberem que escolheriam as crônicas dos livros de maneira livre – sem sequências ou temas pré-estabelecidos –, mostraram-se bastante animados. Alguns alegaram não querer ler volumes mais extensos como o livro *200 Crônicas Escolhidas*, de Rubem Braga (2008), mas, ao ser explicado que poderiam escolher as leituras consultando os títulos das crônicas, ficaram aliviados.

Dois alunos também questionaram se teriam que estudar a vida dos autores. Esclarecemos que pesquisariamos apenas o básico de suas biografias num momento oportuno. Sobre esse aspecto concluímos que o maior interesse deles era pela leitura dos textos em si e não pelo estudo da biografia dos autores. Lembrando que, muitas vezes, esse estudo biográfico ocorre antes mesmo das leituras dos textos de tais autores. Dizendo de outro modo, o *como* se exige a leitura é sempre *imposto* de alguma maneira. Zilberman (2008), quando fala sobre a crise do ensino e das práticas de leituras vigentes nas escolas, e que comumente não

alcançam os objetivos desejados, remete a imaginar situações em que o privilégio seja dado ao exercício da leitura.

Em certa medida, a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias. O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar. Porém, talvez se constitua também no ponto de chegada, na medida em que oferece opções diversas daquelas recorrentes na história da educação. Estas alternativas talvez possam ser transpostas à própria escola que, atualmente, parece ter perdido a eficácia que um dia teve, substituída pela dos meios de comunicação de massa e da comunicação eletrônica. Sua sobrevivência enquanto instituição, portanto, depende de um posicionamento na vanguarda dos fatos históricos. Poderá fazê-lo, caso se solidarizar a seus usuários, servir-lhes de veículo para manifestação pessoal e colaborar para sua autoafirmação. O exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências. (ZILBERMAN, 2008, p. 18)

Inicialmente, a questão dessa liberdade de escolha causou certa inquietude, em razão de deixar o aluno interferir em uma decisão que, tradicionalmente, é cabida ao professor. Havia até uma certa insegurança em levar a sugestão à turma pelo risco de ser mal interpretada, por exemplo, em relação ao planejamento. Evidentemente, no primeiro momento, os alunos consideraram engraçada essa possibilidade. Riram e brincaram sobre o assunto, diziam que seria um desastre, pois não saberiam como fazer. Revelaram que nunca escolheram atividades da escola. Alguns adoraram a ideia e já pensavam em qual livro escolher para leitura.

Diante desse quadro, tivemos que pensar em como seria organizada essa atividade, pois já havia planejado cada etapa prevendo os textos que seriam lidos. Estava, portanto, diante de uma situação bem comum no âmbito da sala de aula, porque o planejamento sempre pode ser alterado.

O replanejamento sobre a escolha das crônicas, pareceu divertido inicialmente, mas ficou um pouco assustador quando passamos a pensar em como faríamos esse trabalho. Depois de refletir, combinamos com os alunos que, ao terminarem as atividades do grupo, cada um poderia retirar um livro e escolheria, a seu critério, um texto para ler e escrever, em seus cadernos, o que tivesse achado sobre a história, seus personagens e sobre o que haviam ou não gostado no texto. Ao final da etapa, cada um apresentaria o texto que leu aos colegas e juntos selecionaríamos qual deles iríamos ler na próxima etapa e realizar as atividades de cada

grupo. E quando, por algum motivo, não viam a caixa de livros, questionavam sua ausência na sala de aula e sempre perguntavam se foi adquirido algum novo livro de crônicas.

A maioria dos alunos revelou interesse pela leitura de crônicas mais recentes, como as do autor Leo Cunha, Moacyr Scliar e Carlos Heitor Cony. Entretanto, um livro bastante manuseado durante as aulas foi o *Da preguiça como método de trabalho*, de Mario Quintana (2007).

Quanto à primeira crônica lida, observamos que, mesmo para aqueles que disseram não gostar, por acharem o final muito triste, a história fez alguma diferença, provocou alguma reação. A maioria também demonstrou interesse em fazer os registros das discussões nos seus cadernos.

A maior dificuldade encontrada até meados da primeira etapa foi a falta do laboratório com internet e também conseguir espaços/ambientes para os trabalhos em grupos. A escola é pequena e, no período matutino, todas as salas ficam ocupadas.

Entre os alunos há bastante interação, principalmente sobre temas alheios às aulas, contudo sentem dificuldades em conviver com pontos de vistas diferentes. Para chegar a um consenso sobre o que e como desenvolver o trabalho em grupo, leva-se uma boa parcela do tempo. E, todo o tempo há a necessidade de pedir que retomem as atividades da aula para cumprirmos os objetivos do dia, cobrança que muitas vezes, torna a relação entre professor e aluno bastante estressante, ou seja, o professor passa a ser visto como *chato* por estar sempre cobrando o cumprimento dos trabalhos solicitados.

Em relação aos registros no diário de leituras, aproximadamente metade dos alunos compreendeu a importância deste trabalho e realizou a atividade sem a necessidade de cobranças.

A maior preocupação, naquele momento, era observar se estavam sendo afetados pelo trabalho com a leitura, e se as atividades, não muito convencionais, que estávamos desenvolvendo, não estariam sendo vistas como “enrolação” para ocupar tempo.

Algumas observações já foram possíveis até aqui. Havia bastante interesse pelo *blog* e pela produção de algo que vai ser publicado na internet, o que também passou a ser uma questão preocupante, pois estávamos desenvolvendo atividades que dependeriam da tecnologia da internet para serem efetivadas. Esse fator poderia gerar questionamentos sobre planejar trabalhos pressupondo o uso de uma tecnologia precária, principalmente, em escolas rurais.

Quanto à produção a partir das leituras, observamos que a maioria demonstra cuidado com a escrita e preocupação com os desenhos, por exemplo, em relação aos elementos do texto. Alguns monitoram os desenhos dos colegas, observando detalhes percebidos ou não.

Caminhando para o final da primeira etapa, o desenvolvimento das atividades já tomava outro rumo, os alunos se mostravam mais bem organizados com suas atribuições nos grupos. E passando de grupo em grupo para orientá-los e monitorar os trabalhos, foi possível notar que ficaram bem envolvidos com o texto, retomando, discutindo, relendo. A leitura não ficou esquecida no desenvolvimento das outras atividades.

Outro ponto preocupante surgido nessa primeira etapa foi a dificuldade demonstrada pelos alunos em escrever textos que expressassem suas opiniões sobre as leituras. Inicialmente, colocamos como objetivos: selecionar um livro, escolher uma crônica, ler individualmente e escrever um texto relatando sobre o tema tratado no texto seguido de suas opiniões. Poderiam falar sobre personagens e registrar o que acharam mais interessante ou o que não gostaram no texto, explicando suas razões. Depois disso, estariam aptos a argumentarem sobre o texto que escolhessem como sugestão para a leitura conjunta.

Ao lermos coletivamente a primeira crônica, comentamos e discutimos sobre o enredo e os personagens e, à medida que ia anotando as informações discutidas no quadro, pedi que fossem anotando também em seus diários. Para orientar esse momento, discutimos a partir de um roteiro de questões que pudessem auxiliá-los no processo. Nesse momento, o roteiro constava apenas no planejamento das aulas. As questões foram:

1. O que pode ser observado no texto lido em relação à maneira como ele foi escrito? Tem começo, meio e fim? Qual a linguagem: comum, difícil, engraçada?
2. O texto relata ou retrata uma situação comum ou extraordinária? Justifique com um exemplo retirado do texto.
3. A leitura revelou algo fora do comum para o nosso meio cultural? O quê?
4. Que saberes ou conhecimentos podem ser percebidos no texto? Saberes populares, de história, geografia, religiosos?
5. O texto destaca alguma temática? Qual? Em qual trecho do texto?
6. O texto lido é parecido com algum outro texto que você conhece? Qual?

Ressaltamos, ainda, outro aspecto: a questão do trabalho em grupo, principalmente nos grupos de desenhos, foi marcada por muitos conflitos nessa primeira etapa, o que me deixou preocupada. A maioria disse que preferia fazer seu desenho individualmente. Conversamos e decidimos que manteríamos os grupos durante todos os estudos do texto, e só os desenhos

seriam feitos individualmente. No entanto, encontraram uma boa solução para a realização do desenho em grupo feito sobre a “História triste de tuim”.

3.4 Segunda etapa

Para essa etapa, foram necessárias 12 horas-aulas e, para iniciá-la, combinamos algumas modificações. Agora, cada grupo leria uma crônica diferente e realizaria suas atividades a partir dela. Democraticamente, ainda na primeira etapa, quando os alunos iam terminando seus trabalhos, escolhiam uma crônica, liam, e posteriormente, indicavam aos colegas argumentando por que gostariam de trabalhar com a história.

Com o grupo de desenhos, a estratégia adotada foi que cada componente faria o seu próprio desenho, mantendo, entretanto, a dinâmica do trabalho em grupo na medida em que dividiam materiais e discutiam sobre o texto lido. Houve também nova divisão dos grupos, pois alguns alunos abandonaram seus grupos e quiseram constituir outro, pois não conseguiram trabalhar com os colegas da formação anterior. A partir daí, passamos a trabalhar com os grupos de desenho em um novo formato. Essa decisão foi fruto de uma discussão com esses grupos devido aos conflitos surgidos durante a execução da atividade na primeira etapa. Desse modo, resolvemos, conjuntamente, mudar a estratégia. A outra modificação é que, nessa etapa, cada componente do grupo deveria registrar em seu diário suas opiniões sobre o texto lido e discutido.

A estratégia para atender a essa tarefa foi a criação de um roteiro com perguntas que pudessem orientar a produção dos textos de opinião e também para facilitar a discussão em grupo e a escrita, que ocorreria posteriormente. A estratégia foi reproduzir o roteiro do caderno de planejamento e colar nos diários de leituras para que norteassem a socialização dos textos.

Retomamos todos os passos dos trabalhos e as modificações para essa etapa, principalmente sobre como poderiam discutir com os colegas de grupo e como fariam as anotações pessoais sobre a leitura. Retomamos também a formulação dos parágrafos do texto de opinião, que não deveriam ser escritos em forma de respostas às perguntas do roteiro de apoio. Entretanto, ressaltando que não havia a necessidade de seguir rigorosamente as questões do roteiro, cada aluno poderia escrever sobre o que mais tivesse chamado sua atenção durante a leitura e discussão da crônica.

Explicando melhor, essa nova etapa de leituras começou da seguinte forma: quase todos os alunos leram, individualmente, crônicas de diversos autores em sala de aula após irem terminando suas atividades na primeira etapa. Essa estratégia teve duas finalidades.

Primeiro, foi uma forma de preencher o tempo enquanto os demais alunos terminavam seus trabalhos e, segundo, uma forma de aproximar os alunos dos livros de crônicas destinados ao projeto. Assim, atenderíamos a outros objetivos, como propiciar o conhecimento desse material e ainda possibilitar o manuseio do livro em vez das cópias dos textos que eram coladas em seus diários de leituras. Fizeram registros em seus diários e passaram-me o título da crônica, autor e página do livro. Nem todos os componentes de cada grupo conseguiram ler nesses momentos, porque não haviam terminado suas atividades em tempo.

Reunimos os títulos dos textos sugeridos e fizemos um sorteio para cada grupo. Os textos sorteados foram: “A foto” (Anexo II) e “A bola” (Anexo III), de Luís Fernando Veríssimo (2005), “A roça nunca saiu de mim” (Anexo IV), de Piccinin (2015), “Torpedos” (Anexo V), de Scliar (2002), e “Furto de flor” (Anexo VI), de Andrade (2005). Em seguida, os grupos se reuniram para a leitura e discussão dos textos. Cada grupo ficou com um texto diferente para ler, discutir e fazer suas anotações.

No momento seguinte, nos reunimos em um grande círculo para que um componente de cada grupo lesse seu texto e, junto com os demais, compartilhasse suas impressões sobre a leitura. Essa atividade foi demorada e tumultuada em razão das constantes interrupções e das falas simultâneas que, muitas vezes, não se referiam às leituras.

Após esse momento coletivo, cada grupo continuou suas atividades em espaços diferentes. Alguns na biblioteca, outros no laboratório e refeitório da escola. Cada grupo se dedicou às suas atividades específicas. Ao final desse momento, os diários de leitura foram solicitados com o objetivo de verificar como andavam as anotações individuais de cada aluno.

Relembrando, o grupo do *blog* deveria produzir um texto sobre a leitura da sua crônica e postagem. Os grupos de desenhos, com suas ilustrações das crônicas, o grupo de encenação e produção de vídeos, com a produção de um roteiro e outro, com a produção de texto derivado da sua leitura.

Convém destacar também que um novo conflito se instalou em um grupo de desenhos, este em relação aos textos escolhidos. Como lhes foi dada autonomia para escolherem os textos que gostariam de ler e sobre eles executar suas tarefas, um dos grupos abandonou seu texto “A bola” e adotou um texto dos colegas de outro grupo, a crônica “Furto de flor”. Alegaram que gostaram mais desse texto e por isso fizeram a troca. Então, o trabalho com os desenhos ficou assim dividido: um grupo desenhou sobre o texto “A foto” e “Furto de flor”, e um aluno do grupo de desenho que havia lido e trabalhado o texto “Torpedos” adotou o texto “A roça nunca saiu de mim”. O texto “Furto de flor” foi o texto escolhido e trabalhado pelo grupo de encenação e vídeo, que ao ser socializado, conseguiu conquistar mais admiradores,

assim como o texto “A roça nunca saiu de mim”, que foi trabalhado pelo grupo do *blog*. As trocas foram permitidas, pois havia dado a eles a chance de escolher com o que gostariam de trabalhar, portanto, reorientamos as tarefas e demos seguimento, terminando a segunda etapa da intervenção.

Nessa etapa, o texto “A bola” de Luís Fernando Veríssimo, foi o único que não recebeu ilustração por nenhum dos grupos de desenho. Também não foi possível realizar as postagens dos trabalhos durante o horário das aulas, pois a internet da escola não carrega fotos e vídeos, permite apenas textos digitados e mesmo assim, com grande dificuldade.

Nessa etapa, não houve a produção de nenhum texto derivado ou semelhante aos que foram estudados, pois o aluno encarregado dessa produção estava se dedicando a uma leitura diferente dessas, escolhida por ele próprio. Esse caso terá um relato à parte em razão de sua especificidade.

3.4.1 Considerações sobre a segunda etapa

O decorrer da etapa foi marcado por reflexões acerca do que havia sido desenvolvido e produzido na primeira etapa, como a preocupação em como proceder à análise das produções dos alunos valorizando a leitura realizada por eles, sem adentrar na dimensão linguística e textual envolvidas na escrita. Antes do início das atividades, falamos sobre as limitações de tempo, de espaço e de recursos materiais, como falta de salas disponíveis para os trabalhos em grupos, lápis de cor de qualidade – que não se quebrassem tanto ou que realmente tingissem o papel na cor escolhida – internet e computadores de qualidade. Mas, sobretudo, interessava a opinião dos alunos participantes em relação ao desenvolvimento das atividades.

A avaliação por parte deles foi positiva, apesar dos contratemplos. A maioria disse que estava gostando do trabalho diferenciado com a leitura e, principalmente, de escolher o que estavam fazendo. Porém, mesmo já sabendo da rotina, continuavam perdendo seus textos – não colando no caderno –, não trazendo os desenhos levados para terminarem em casa, alguns não se comprometendo com os trabalhos de seus grupos, dentre outras coisas.

Outra preocupação crescente durante esta etapa foi sobre o grupo de encenação e produção dos vídeos, porque as coisas não estavam indo bem, segundo eles próprios. Os componentes do grupo estavam constantemente em conflito em relação à produção do roteiro, em decidir as divisões das tarefas e o cumprimento delas. Outro fator interferente foi que um dos componentes do grupo estava constantemente se ausentando da sala em razão do ensaio de uma quadrilha que iria se apresentar na escola e em um festival escolar no município. Assim, as coisas não estavam fluindo para esse grupo. As atribuições desse grupo eram

discutir a produção do roteiro, escrevê-lo e depois ensaiar e gravar, caso fossem escolher os textos estudados nesta etapa. A essa altura haviam produzido a gravação de um vídeo sobre a crônica “Furto de flor” de Carlos Drummond de Andrade, contudo, nem todas as gravações ficaram audíveis e também tivemos problemas para realizar a postagem nos computadores da escola. Estavam aparentemente desanimados.

Monitorando os grupos de desenhos, percebemos que deveríamos reorientar sobre a produção dos desenhos, pois, mesmo tendo conhecido várias imagens de grafite – tiradas na internet – e tendo conversado sobre as características deste tipo de expressão, os alunos continuavam produzindo figuras pequenas, ou seja, desenhando como sempre fizeram em outros momentos. Consideramos necessário repetir o procedimento inicial e outras imagens de grafites de rua, foram exibidas à turma com a intenção de que percebessem características como: cores vibrantes, traços fortes e bem marcados, tamanho dos objetos, dentre outros elementos.

Apesar de as atividades estarem caminhando, mais uma vez, parecia necessário reorganizar algumas delas. O entendimento era que toda a etapa poderia ter sido melhor, porque já estavam familiarizados com o desenvolvimento metodológico e que estaria havendo menor envolvimento com o texto lido nessa etapa, porque alguns alunos já estavam escolhendo novos textos para a próxima etapa sem ter finalizado a atual. A sensação, da nossa parte, era de descontentamento e de que algo mais deveria ser feito.

Caminhando para o final dessa etapa, refletimos sobre algumas modificações que poderíamos pensar para a próxima.

Primeiro, modificamos o roteiro das perguntas que havíamos adotado na primeira etapa. A impressão era de que poderiam estar complexas demais e estivessem atrapalhando o desenvolvimento das discussões nos grupos de estudo e na escrita dos textos. As novas questões foram:

1. O que você achou do cenário onde as coisas acontecem, dos objetos e das personagens da crônica?
2. O que você observou na relação entre as personagens da história, ou sobre o narrador?
3. Você se identifica, se acha parecido, ou conhece alguém que seja semelhante a algum dos personagens ou ao narrador do texto na maneira de ver as coisas?
4. O que você compreendeu sobre o assunto tratado no texto? Explique seu ponto de vista.
5. A linguagem do texto é fácil de compreender? Explique.

6. Qual a parte que você achou mais interessante e por quê?

A intenção foi encontrar questionamentos que realmente atingissem a relação do leitor com o texto. Deveríamos tornar essa aproximação o mais simples possível, porém, sem parecer um trabalho desorganizado, sem foco.

Sobre a intermediação do processo de leitura, o autor Gregorin Filho (2011) ressalta que o imaginário cultural pode ser mais bem explorado se a leitura puder ser socializada e os leitores puderem argumentar sobre seus pontos de vista de maneira espontânea, em situações nas quais o professor atua de forma colaborativa.

A intenção foi melhorar a qualidade do diálogo dos alunos com os textos. Já que não estaríamos com todos os alunos todo o tempo, precisávamos de algo que suprisse a intermediação do professor, uma forma de motivá-los mais para que se entregassem às leituras e sentissem o desejo de expressarem seus pontos de vistas.

O amparo para essa atitude encontramos em Aguiar (2011), ao ressaltar a importância da leitura conjunta, do diálogo e das trocas de experiências leitoras mobilizando o novo leitor, inserindo-o no universo literário, conforme Kleiman (2013), anteriormente citada.

Envolver os alunos do oitavo ano com as crônicas literárias era o ponto crucial da questão. Por essa razão, a intenção era perceber o que mais os agradaria nesse processo, contextualizando todas as dificuldades no seu decorrer.

3.5 Terceira etapa

Para esta terceira etapa, retornamos à organização aplicada ao trabalho na primeira etapa. De posse de todos os textos, lidos durante a primeira e a segunda etapas e indicados pelos alunos até então, mudamos a estratégia. Sorteamos um único texto para ser lido por toda a turma. Questionaram a mudança da metodologia, porém não houve resistências para prosseguirmos com o trabalho. Reunidos no grande grupo, antes da leitura, realizamos uma dinâmica relacionada à temática do texto. E só depois, todos juntos, procedemos à leitura do texto “Caixa preta”, de Moacyr Scliar (2002). Repetimos o procedimento de leitura que, até aqui, havia dado certo, estratégia composta pela sequência de uma leitura individual por cada aluno, uma leitura coletiva e uma leitura expressiva para fechar esse momento. Os objetivos permaneceram praticamente inalterados em relação ao segundo quadro do planejamento, excetuando-se o primeiro conforme descrito acima. Segue a descrição da dinâmica.

Em um cubo mágico, colocamos diversas tiras de tecido *TNT* preto, sem que eles tivessem conhecimento. Organizados em círculo na sala, pedimos que fossem voluntários para colocar a mão no cubo e retirar alguma coisa. Os alunos colocavam a mão imaginando que

iriam tirar algo surpreendente. A surpresa era inevitável porque todos tiravam a mesma coisa: uma tira de pano preto. A curiosidade deles era alimentada ao dizermos que haveria algo diferente na caixa e que tinha alguma relação com o texto que leríamos em seguida. E assim fizemos até tirarmos a última tira de *TNT* do cubo. A discussão acerca do resultado da dinâmica aumentou o desejo da leitura do texto quando informados do título da crônica.

Após as leituras, que ocorreram muito tranquilamente, mantivemos o grande círculo para discutir o texto. Nesse momento, enquanto conversávamos sobre o texto, utilizamos a estratégia de resumo da leitura, explicando que isso ajudava a não esquecer detalhes da história quando fossem escrever. No quadro, desenhamos um círculo e fizemos um esquema para a captação das informações à medida que discutíamos os elementos do texto. Colocamos flechinhas para identificar cada elemento anotado. Os itens foram representados pelas perguntas: *o que?* para referir ao tema tratado no texto; *onde?* para especificar o local e o ambiente onde se desenvolve o enredo; *quem?* para identificar os participantes da história, seus personagens; *sobre o quê?* resumindo o enredo, contando o que estava acontecendo na história; *mais interessante?* para destacar o que mais gostaram; e *desfecho?* para resumir como terminou a história.

Com essa estratégia, alguns alunos relataram ter conseguido estabelecer um diálogo mais próximo com o texto. Concluíram que, assim, poderiam escrever melhor o texto de opinião.

A interação com o texto fluiu e a discussão foi muito interessante. Houve participação da maioria dos alunos nesse momento. Todos tinham uma opinião sobre a questão tratada no texto “Caixa preta”, sobre a política e sobre os políticos, estabelecendo relação com o momento atual da política brasileira.

Em relação à conexão entre a dinâmica e o texto, apenas um aluno percebeu que, o movimento oriundo da ação de tirar o pano preto era similar ao ato de retirar as caixas pretas de dentro de outras caixas pretas, e que, em ambos os casos, a questão estava relacionada a algo secreto, escondido, que a pessoa interessada não gostaria que fosse revelado. Outro aluno surpreendeu ainda mais porque relacionou esse movimento, essa ação como similar à brincadeira da “Boneca russa” e, inclusive, desenhou uma boneca na sua ilustração.

A sequência dos momentos da etapa se repetiu com leitura individual, coletiva e expressiva. No momento seguinte, a socialização das ideias de modo compartilhado com todos. Em seguida, a produção individual no diário de leitura e, após, divisão dos grupos para os trabalhos de desenhos, digitação e publicação de textos no *blog*, produção de roteiro para encenação ou gravação e também as produções de textos, opção feita por dois alunos. Estes

dois alunos escolheram produzir uma releitura das crônicas lidas, recriando de alguma maneira o texto lido, iniciaram nessa aula a produção de seus textos.

Curiosamente, um desses alunos, que havia estado bem calado e sozinho na etapa anterior, terminou seu registro sobre a crônica “Caixa preta” e escolheu para ler uma crônica de Mario Quintana no livro *Da preguiça como método de trabalho*. Argumentou que gostou do título do livro e que depois pensaria no que escrever. Levou o livro para leitura em casa.

Na outra semana, retornou, comentando alguns textos que lera do livro, de alguns que gostou e outros que nem tanto. Conversamos a respeito do livro e dos textos lidos. Por sua vez, ele relatou que, depois da leitura de um texto, sentiu vontade de escrever. Então, produziu uma crônica com o título “Contratempos do tempo”, a qual me entregou no dia seguinte antes da aula do início da nossa aula. A leitura desse texto foi dividida com a coordenadora e com algumas colegas que estavam na sala e que gostaram do texto. Disseram que nem parecia ter sido escrita por um adolescente do oitavo ano.

Sem identificar o autor, dividimos a leitura com os alunos. Discutimos brevemente sobre o texto. Alguns alunos perguntaram se o autor já tinha morrido porque falava de morte; e outros acharam interessante o assunto e a maneira como o autor escreveu. Falamos sobre a pessoa verbal em que foi escrita, responderam sem dúvidas que era em primeira pessoa e sobre a forma que o autor utilizou para tratar assuntos abstratos como amor, beleza e morte; e sobre serem ou não experiências reais do autor. O desejo era que percebessem que a linguagem literária permite essa experiência, que é uma criação feita com palavras e que podem traduzir os sentimentos ou os pensamentos de quem escreve. E que, além do mais, escrever sobre sentimentos é bastante comum entre escritores.

Dado ao fato de que ninguém suspeitou que seria o colega o autor do texto, então os surpreendemos ao dizer que poderiam tirar suas dúvidas direto com o autor, porque ele estava ali entre eles. Ficaram perplexos e riram da situação. Gostariam de saber se era ele mesmo quem escrevera o texto e como teve a ideia. Ele explicou que a inspiração veio da leitura que tinha feito no livro e que, a partir dela, sentiu vontade de escrever. Percebemos que o aluno gostou do reconhecimento e sentiu-se bem motivado naquele momento.

Esse aparte não prejudicou o andamento das atividades dos grupos, pois todos estavam com suas atividades em processo de finalização. Os alunos do grupo do *blog* ficaram responsáveis pela digitação dos textos já produzidos para, posteriormente, serem publicados na página, em revezamentos porque não havia computadores funcionando para todos. Enquanto isso, os que já haviam terminado, ficaram folheando os livros de crônicas para escolher uma leitura que achasse interessante para ser indicada à turma na próxima etapa.

Essa terceira etapa teve a duração de 10 horas-aulas.

3.5.1 Considerações sobre a terceira etapa

O fator que mais chamou a atenção nessa etapa foi, no início, o estranhamento sobre a escolha do texto. A razão foi que havíamos combinado que sortearia um texto para cada grupo de trabalho, porém uma reavaliação do procedimento nos levou à mudança. A estratégia de persuasão foi explicar que a leitura conjunta era mais interessante e que o texto estava entre os escolhidos pelos alunos em suas leituras individuais. E a dinâmica serviu para quebrar o gelo, antes da leitura do texto. Essa dinâmica também cumpriu o papel de desafio que sempre propusemos para as leituras, ainda na fase de diagnóstico.

A dinâmica realizada com a turma trouxe a motivação de volta à sala de aula. Todos queriam saber qual a relação dela com o texto que iríamos ler. E foi gratificante, pois a maioria dos alunos percebeu a relação entre a dinâmica e a questão do segredo que poderia existir dentro das caixas pretas. A turma também gostou da estratégia de resumir a leitura. Através de círculos e flechinhas organizamos juntos um resumo da crônica “Caixa preta”, de Moacyr Scliar.

Outro aspecto positivo observado foi que, com todos juntos e intermediados por mim, a discussão foi mais interessante e produtiva.

3.6 Quarta etapa

A quarta etapa foi iniciada com o sorteio do texto “A Cidade dos macacos” (Anexo VIII), de Moacyr Scliar (2002). Os objetivos planejados para esta etapa foram os mesmos descritos para a etapa anterior, salvo algumas alterações que ocorreram no decurso das atividades, como a inserção de duas oficinas sobre *Memórias*, conteúdo da Olimpíada de Língua Portuguesa, exigido pela direção da escola. De modo geral, seguem uma mesma estrutura, que consiste em leitura e discussão coletiva do texto lido, produção de um texto de opinião individualmente e, na sequência, a produção das atividades de grupo.

A leitura silenciosa transcorreu muito bem, porém a leitura coletiva continuava ainda com constantes interrupções e discussões, prejudicando a sequência e a continuidade da leitura. A terceira leitura transcorreu tranquila, pois nesta eles só ouviam.

Seguimos com as discussões sobre o texto em busca dos relatos das interpretações de cada aluno. De início, o questionamento foi se entenderam o texto e a maioria dissera que não, que acharam bem esquisito. Perguntaram se esse texto também era uma crônica. Conversamos sobre o cenário, personagens, possíveis causas da invasão dos macacos, sobre a temática,

críticas e sobre a possibilidade de uma coisa assim acontecer na realidade. Houve comentários pertinentes, bem como alguns de deboche em relação aos macacos *serem nossos antepassados*, pela teoria de Darwin, citada no texto.

Coletivamente, fizemos todas as anotações referentes às perguntas da estratégia de resumo do texto, conforme descrito na etapa anterior. Nesse momento, em que fazíamos as anotações no quadro, surgiram outros comentários. Todos os comentários foram ouvidos, e todos os pontos de vista baseados no que dizia o texto e o assunto levantado pelos alunos, foram considerados. No final, repetindo o questionamento se *Agora todos haviam entendido o texto*, a maioria respondeu que, *depois dos nossos comentários e discussões*, haviam entendido melhor a história sobre “A cidade dos macacos”.

O próximo passo da sequência foi a produção do texto individual de opinião baseado no roteiro colado nos cadernos. Novamente, houve a necessidade de explicar todas as questões do roteiro, apesar de já terem feito essa atividade. Também houve necessidade de enfatizar que essas questões não deveriam ser respondidas simplesmente com *SIM* ou *NÃO*, que deveriam ser desenvolvidas, detalhadas, formando parágrafos.

Nessa atividade – de escrita – ainda existe resistência. Os alunos argumentaram que gostariam de ler e discutir outro texto. Foi necessário lembrá-los da sequência de atividades conforme havíamos combinado.

No dia seguinte, mesmo observando que os alunos haviam produzido seus textos, fizemos uma nova dinâmica, antes do início das demais atividades. A professora Luciana, que também é professora da turma, foi voluntária nessa dinâmica. Com seus olhos tapados, pedimos que ela imaginasse estar naquele momento na cidade invadida pelos macacos e que descrevesse para nós o que estaria vendo acontecer. Assim ela o fez. Foi divertido, pois, em seguida, cada um foi convidado a imaginar como seria estar no lugar dela ou que imaginassem ser um morador da cidade, contando essa experiência. Posteriormente, distribuímos uma folha para que cada aluno narrasse o que estava imaginando. Cada um compôs um parágrafo do texto, um dando continuidade à parte escrita pelo colega. Os alunos compreenderam o objetivo da atividade e se organizaram satisfatoriamente durante o desenvolvimento. Seguiram a orientação prévia de ler o que os colegas escreveram e dar continuidade.

Os momentos seguintes foram destinados ao término das atividades dos grupos, postagens de textos, imagens e comentários no *blog* da turma, embora houvesse grande dificuldade de conexão com a internet. Como não foi possível concluir todas as atividades de postagens, bem como terminar as correções dos textos nos cadernos dos alunos, foram

necessárias mais duas aulas para organizarmos os trabalhos pendentes, principalmente aqueles que dependiam do laboratório de informática.

Nesta quarta etapa, houve também a necessidade de ceder a turma para o trabalho com a produção dos textos de *Memórias*, porque os mesmos estavam inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa, e deveriam enviar seus textos para a comissão. Essas aulas foram ministradas pela professora Luciana Costa de Lima, regente das aulas de língua portuguesa com a turma do oitavo ano.

Tal evento interrompeu as atividades do projeto de intervenção nos dias 23 e 24 de maio, pois se tratava de uma exigência da direção e coordenação da escola. Além desse, outro evento também causou modificações de datas no planejamento. Houve problemas com a manutenção de um dos ônibus escolar na semana subsequente, o que nos obrigou a modificar novamente o planejamento, pois faltaram muitos alunos. Os faltantes correspondiam ao um grupo inteiro e parte de outro.

Com o objetivo de não provocar um descompasso entre os grupos, no desenvolvimento das atividades, provisória ou improvisadamente, trabalhamos como uma pequena crônica alternativa, em um dia que tínhamos apenas seis alunos em sala. A crônica foi escolhida no livro de Rubem Braga (1984), intitulada “O pombo” (Anexo IX).

Com o texto “O pombo” utilizamos a seguinte estratégia: entregamos aos alunos uma tira de papel em branco, dissemos que no final da primeira leitura do texto, haveria uma pergunta, cuja resposta eles deveriam inventar e escrever na tira de papel que estava em suas mãos. Após a primeira leitura, disseram que não entenderam e pediram para repetir a explicação. O desafio era que deveriam adivinhar qual era a resposta da personagem que encerrava a crônica “O pombo”. Fizemos mais duas leituras e todos escreveram uma resposta em suas tiras de papel. Recolhemos as respostas com ar de suspense, pois nenhum deles conhecia o final do texto. O passo seguinte foi ler cada resposta da tira de papel e relacionar com elementos do texto. Essa dinâmica foi muito divertida, pois os próprios alunos procuravam no texto pistas que relacionassem pertinentemente suas respostas. E queriam saber logo a verdadeira resposta da personagem, só revelada no final, após a leitura e comentário de todas as tiras. Quando revelamos a resposta da personagem, a maioria se mostrou decepcionada com o final. O fato que os impressionou foi que a *velhinha* – que, na história, comeu o pombo – não era nada *boazinha* como fez pensar o narrador do texto.

Na sequência, fizemos a pesquisa sobre a “Arte de grafitar”. Mesmo com faltas de alguns alunos, conseguimos concluir a pesquisa, porque o laboratório estava funcionando e, com menos alunos acessando a internet ao mesmo tempo, houve mais rapidez. Os *sites*

utilizados para a pesquisa foram www.todamateria.com.br e www.brasilecola.com.br, os quais continham informações bem claras sobre como se produziam os grafites de rua, que mantinham certa similaridade com os painéis que seriam pintados pelos alunos no final do projeto.

Essas duas páginas foram indicadas de antemão, devido à dificuldade, já observada, que esses alunos têm em pesquisar e avaliar os resultados obtidos na *web* sobre quaisquer assuntos, além da dificuldade em conseguir o acesso a determinadas páginas por meio da internet da escola.

Para nortear a pesquisa dos alunos, a sugestão foi que seguissem um roteiro de três questões para que depois pudéssemos relacionar com o trabalho de desenhos que estávamos desenvolvendo. As questões foram: Onde surgiram estes desenhos? Como eram feitos? Onde aparece esse tipo de expressão artística?

Depois que todos realizaram a pesquisa, fizemos uma roda de conversa sobre a arte de grafitar e o que haviam pesquisado. Falamos sobre as características dos trabalhos que estão desenvolvendo e as diferenças observadas em relação ao que foi pesquisado sobre o grafite. Incentivei-os a pensar sobre os desenhos deles em relação ao que observaram nas pesquisas quanto às cores, à multiplicidade de formas e ao preenchimento dos espaços vazios do papel onde desenham. A maioria fez uma auto avaliação, observando o que poderiam melhorar em seus desenhos para que pudessem ser tão atrativos quanto aos grafites que conheceram na internet.

Por fim, terminamos a etapa distribuindo as postagens entre os alunos de todos os grupos, pois era necessário aproveitar os momentos em que o laboratório estava livre e também quem já havia terminado suas atividades. Esse momento se constituiu em um trabalho colaborativo, no qual todos se ajudavam para que encerrássemos logo essa longa quarta etapa. Foram necessárias 12 horas-aulas para sua concretização, já que quatro foram destinadas à Olimpíada de Língua Portuguesa e outras foram prejudicadas pelas faltas de ônibus que transportam grande parte dos alunos.

3.6.1 Considerações sobre a quarta etapa

Nesta quarta etapa, o que ficou mais evidente foi a quantidade de imprevistos. Primeiro, a questão das faltas do ônibus, depois a interferência das oficinas para a Olimpíada de Língua Portuguesa, para a qual tivemos que ceder as aulas. No entanto, conseguimos concluir, apesar dos contratemplos.

A ocasião da falta do transporte escolar foi o momento mais delicado, pois tivemos uma pausa na atividade de leitura do texto “Cidade dos macacos”, de Moacyr Scliar. E diante da impossibilidade de continuidade das atividades normais, inserimos a leitura de um texto que não fazia parte do nosso roteiro de estudos. A escolha por um texto curto se deu em razão de haver poucos alunos em sala naquela semana, e esse texto foi utilizado como uma espécie de muleta, preenchendo a necessidade que se impôs naquele momento. Outro aspecto foi a preferência por um texto que não fugisse às características dos que já estavam sendo lidos, e também uma leitura que possibilitasse algum desafio para a imaginação dos alunos. O texto “O pombo” foi retirado da obra de Rubem Braga, cujo livro também estava disponível para leitura em sala de aula.

O outro acontecimento imprevisto foi a produção do texto coletivo. Esse texto foi fruto de uma inquietação em relação à aparente falta de motivação observada na turma.

Ao terminarmos a atividade, lemos o texto completo e todos gostaram apesar de o final não ter sido tão bom, na avaliação deles próprios. Observamos, porém, que a dinâmica desenvolvida poderia ser mais interessante se realizada antes da leitura do texto, pois, assim, poderíamos produzir diferentes desfechos para a história. Cada um produziria seu próprio texto ou mesmo um texto coletivo o qual compararíamos com o texto do autor. O texto final apresentou começo e meio coerentes, porém o final pareceu inconcluso, deixando para o leitor, que pode não ter lido o texto original, a tarefa de inferir o que o prefeito *faria* para explorar os animais. Porém, refletindo posteriormente, percebemos que a incompletude do texto apresenta-se adequada às condições em que ele foi produzido. Sendo assim, o último a escrever se dividiu entre dar continuidade à ideia anterior e, ao mesmo tempo, finalizar a história. Logo, o final não revelou incoerência em relação ao resto da história iniciada pelo primeiro aluno.

3.7 Quinta etapa

Iniciamos a quinta etapa com uma roda de leitura para o texto “Banho de bacia” de Osvaldo Piccinin (2015). Os objetivos planejados são os mesmos da etapa anterior. Ler e discutir a crônica literária, fazer anotações sobre a leitura, produzir um texto de opinião individual e retomar as atividades desenvolvidas em grupos. Procedemos às leituras e passamos à discussão. A discussão foi, como sempre, entrecortada por conversas paralelas, mesmo assim, foi proveitosa, apesar das interrupções. Disponibilizamos uma pesquisa sobre os *banhos* de várias civilizações até os dias atuais. Europeus, romanos e suas casas de banho, egípcios, japoneses, africanos e indígenas, e sobre os banheiros e privadas coletivos da Idade

Média. As curiosidades sobre os costumes desses povos foram pesquisadas na *web* e alimentaram positivamente a discussão sobre o referido texto, de Osvaldo Piccinin.

Realizamos as anotações em conjunto destacando-as na forma do esquema já adotado nas leituras anteriores. Acrescentamos à discussão oral aspectos sobre a época do acontecimento narrado pelo texto, mas não foi anotado nada sobre o tempo. Falamos também do narrador, sobre o qual observamos que se tratava de um adulto contando como era o banho no seu tempo de criança. Apesar de bastante ruidosa, a aula foi produtiva em relação à discussão sobre os usos e costumes higiênicos dos nossos antepassados, e nesse aspecto a maioria contribuiu bem.

O passo seguinte, foi a produção do texto de opinião individual. Relembramos sobre o roteiro de apoio, acrescentando, entretanto, que estariam livres para inserirem informações ou opiniões diversas em seus textos, já que tivemos conhecimento de informações exteriores à crônica lida.

Nesse ínterim, mais uma vez, percebemos que todo o grupo parecia desmotivado – talvez a rotina os tivesse cansando e resolvemos escolher outra leitura que pudesse mexer com a imaginação deles, e que, ao mesmo tempo, servisse para suprir a necessidade de uma avaliação que deveria ser aplicada à turma. Assim, resolvemos que o texto que leríamos seria também utilizado para atender a esse objetivo antes do término do semestre. A crônica foi escolhida propositadamente, pois deveria ser um texto que trouxesse algum mistério ou desafio.

Assim, apresentamos aos alunos o texto “A velha contrabandista” (Anexo XI) de Stanislaw Ponte Preta. Colamos o texto no caderno e, mesmo recomendando uma primeira leitura, individual, poucos a fizeram. Procedemos a uma segunda leitura coletivamente.

Antes de iniciar a mediação da discussão, alguns alunos que já haviam lido o texto, expressaram suas opiniões, comentando que não havia dúvidas de que a velhinha contrabandeava lambretas. Outros comentaram que não entenderam a história. Os demais afirmaram que não acharam nada e que o texto parecia sem sentido porque o fiscal teve que negociar a confissão da velhinha, mas disseram que isso não tinha nada demais.

Diante da discussão já iniciada, e para desafiar as opiniões, lançamos a seguinte pergunta: *Afinal, quem é o esperto da história, a velha ou o fiscal?*

E todos quiseram saber a razão da pergunta dizendo que não havia o que discutir. A orientação foi que retomassem o texto e tentassem encontrar pistas que embasassem suas opiniões e que, para responder à pergunta, teríamos que discuti-la. Passamos a conversar primeiro sobre as personagens velhinha e o fiscal da alfândega. A orientação era que

descrevessem como o narrador havia descrito a velhinha e qual a imagem dela haviam construído em suas mentes. A maioria revelou que era uma “vovozinha” inocente e que havia se entregado ao fiscal porque ele era mais esperto, era treinado para o serviço. Questionamos esse ponto, pois, já que o fiscal era tão experiente e treinado, como ele não conseguiu surpreender a velhinha e teve que sucumbir a ela, dizendo que não a prenderia se ela lhe revelasse o que contrabandeava. Diante da discussão, as opiniões ficaram divididas, pois os questionamentos desafiavam a certeza sobre o que tinham lido.

Surgiram observações como: o texto não fala sobre a ida da velhinha, somente sobre a vinda; o fiscal só prestou atenção no saco que ela carregava e pode não ter percebido outras coisas; o fiscal não era inteligente porque fiscalizou tanto e não conseguiu descobrir nada; a velhinha foi inocente ao revelar que contrabandeava as lambretas; que ela contrabandeava objetos escondidos na lambreta e até nos dentes; que contrabandeava areia mesmo; e que, afinal, a velhinha era uma boa mentirosa. A discussão foi única, mas não havia resposta para o questionamento feito durante as discussões. Pedi que expressassem suas opiniões em seus textos no diário de leitura e os avisei que a avaliação semestral seria sobre a mesma crônica. No final da atividade, os ânimos pareciam revigorados e passaram o resto da semana comentando sobre a velha contrabandista.

Para o momento seguinte, preparamos novas imagens de grafite tiradas da internet e um vídeo sobre uma oficina de grafite para portadores de HIV. Assistimos ao vídeo da oficina e comentamos novamente sobre o tipo de desenho e o tamanho que seriam feitos nos painéis de madeira os quais seriam pintados com tintas de cores vibrantes. Todos ficaram muito interessados. E, observando como aqueles alunos que não estavam nos grupos de desenhos demonstravam interesse pela atividade, sugerimos que poderíamos fazer essa última atividade em duplas, assim todos os alunos estariam envolvidos. Todos comemoraram e já começaram a formar as duplas e a trocarem ideias e experiências de desenhos. Mas essa estratégia só valeria para a última etapa e nós deveríamos ainda terminar a quinta etapa, continuando as atividades com o texto “Banho de bacia”, de Osvaldo Piccinin (2015). Essa etapa foi concretizada com 10 horas-aulas, incluindo a leitura da crônica “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta.

A etapa foi concluída no tempo previsto, mesmo com a inserção da crônica que não estava no planejamento.

3.7.1 Considerações sobre a quinta etapa

Nesta etapa foi observado que, a maioria, não questionou como deveria iniciar os textos. Rapidamente folheavam os cadernos em busca das anotações sobre o texto e recorriam ao roteiro para montar os parágrafos, conforme orientado em etapas anteriores. O tempo utilizado para a produção do texto foi bem mais curto, menos de uma aula. Outra observação foi que já acessam o *blog* com autonomia para realizar as postagens de trabalhos e de seus comentários.

A maioria das produções escritas revelam boa coerência interna e poucos erros ortográficos em relação à quantidade de palavras escritas. Nesse momento, o entrave para as postagens das produções dos alunos passou a ser apenas a internet da escola. Por ser uma escola rural, até mesmo as alterações climáticas interferem no sinal. Lembrando que o laboratório de informática pertence ao Centro Municipal, e a Escola Estadual Claudio Aparecido Paro funciona nessas mesmas instalações. Caso haja falta ou necessidade de manutenção na rede ou nos computadores, as ações demoram um certo tempo para se concretizarem devido, também, à distância de sua localização.

O acesso a vídeos e imagens é restrito, na verdade o carregamento de vídeos e imagens é quase impossível, ficando a postagem deles para ser feita na internet pessoal em casa. A escola também necessita, ainda, de outras mídias de apoio, como câmeras de vídeo, *data shows*, microfones e até mesmo instalações elétricas e cabos extensores para instalação de equipamentos, além de salas e ambientes adequados para trabalhos diferenciados com alunos nos períodos de aula.

Aparentemente, agora os trabalhos fluem com bastante rapidez devido à criação de uma rotina de leitura e dos trabalhos em grupo, e alguns alunos, que sempre terminam seus trabalhos antes da maioria, passam a colaborar com os trabalhos dos colegas. Assim, a etapa terminou antes do esperado. Ocorreu que não poderíamos utilizar o laboratório todos ao mesmo tempo, então nos dividimos e concretizamos nossas tarefas coletivamente. Aqueles com mais facilidade para a digitação iam escrevendo os textos que os colegas iam ditando.

Conforme já havia mencionado, o grupo de encenação e produção de vídeos não estava conseguindo produzir seus trabalhos conforme havia planejado. No nosso entendimento e também na opinião deles, os trabalhos não saíram como imaginaram que seriam. De acordo com eles, isso ocorreu em razão da falta de motivação entre eles próprios, também em razão da falta de locais para ensaios, de equipamentos adequados, da disponibilidade de todos os componentes para se encontrarem extraclasse no contraturno, devido à distância em que moram, e também em razão dos ensaios de quadrilha para a festa julina, que tomaram bastante tempo, entre outros problemas. Marcamos uma reunião para

tratar desses assuntos e decidirmos o que iriam produzir para finalizar o projeto, já que não estavam animados com a encenação de uma crônica pelos motivos já mencionados acima.

E quanto ao imprevisível...

O trabalho com a crônica “A velha contrabandista” foi pensado tendo como ponto de partida o que explica Goulemot (2009), no texto “Da leitura como produção de sentidos” ao falar da *polissemia* como característica essencial do texto literário, o qual, para o autor, se constitui pelo “jogo de conotações”, permitindo, assim, a troca de sentidos através da leitura. Para ele, ler é “constituir e não reconstituir um sentido”. Visto dessa forma, o texto literário é dotado de sentidos potenciais os quais podem ser acessados na situação de leitura, no encontro com o leitor. Enfim, a escolha do texto teve a finalidade de produzir essa atmosfera na sala de aula.

Primeiro, algumas evidências. Ler é dar um sentido conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação de leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitimos, como o faço, que um texto literário é *polissêmico*, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura. (GOULEMOT, 2009, p. 108)

Dessa forma, como o próprio autor observa, não se encontra no texto, o sentido desejado pelo autor. Estes se constituem no encontro do leitor com a leitura. Os sentidos se constituem por meio de um conjunto de aspectos, tais como: históricos, sociais, culturais, cognitivos, afetivos, envolvidos na relação entre o leitor e o texto lido. E essa experiência, a da exploração da polissemia na leitura, foi extremamente enriquecedora para nossa atividade leitora. A leitura do texto não foi esquecida nas aulas que se seguiram. Havia sempre algum comentário retomando as personagens da crônica de Stanislaw Ponte Preta.

Embora tenha, novamente, propiciado uma intromissão na sequência de atividades programadas para a etapa, o trabalho com a crônica “A velha contrabandista” não atrapalhou o andamento das atividades.

Refletindo posteriormente, concluímos que são necessárias muitas leituras e muito planejamento antecipado para escolhermos os textos que julgamos capazes de despertar a

curiosidade e a criticidade dos alunos, embora o fator imprevisível também tenha o seu peso, pois sempre é possível reavaliar cada situação que propomos para o trabalho em sala de aula.

3.8 Sexta etapa

Para a sexta e última etapa da intervenção, restavam 10 horas-aulas. O objetivo principal nesse momento era finalizar o projeto com uma atividade que possibilitasse destaque aos trabalhos realizados pelos alunos nas etapas anteriores. No entanto, a direção e o corpo docente da escola decidiram que não haveria, nesse primeiro semestre, nenhum evento em que pudéssemos apresentar os trabalhos da turma.

Desse modo, os objetivos da etapa passaram a ser: escolher uma das crônicas lidas durante a intervenção e escrever sobre ela um texto de opinião individual para ser publicado no *blog*, gravar um vídeo com uma encenação ou que falasse sobre a crônica de que mais gostaram, a pintura dos painéis em madeira e a aplicação da avaliação semestral.

As crônicas escolhidas pelas duplas foram “Furto de flor”, de Carlos Drummond de Andrade (2005), e “Caixa-preta”, de Moacyr Scliar. E foi com essa atividade que concluímos a última etapa da intervenção terminando na última aula do primeiro semestre. Apesar de haver acabado nosso tempo, não conseguimos concluir todas as postagens nessa mesma data. Ficaram pendentes a gravação dos vídeos sobre as crônicas retratadas nos painéis de madeira e algumas postagens de atividades dos grupos, além da apresentação final dos trabalhos da turma para a comunidade escolar.

3.8.1 Considerações sobre a sexta etapa

A sexta etapa também não fugiu à regra a respeito dos imprevistos. A inquietação sobre manter o envolvimento dos alunos com as leituras fez com que pudéssemos observar a reação dos alunos diante de cada texto lido, e também monitorar o interesse deles pelas atividades propostas para o projeto. Assim, durante o desenvolvimento da intervenção, percebemos que a maioria deles demonstrava interesse nos trabalhos de desenho e pintura. E os que não estavam nos grupos de desenhos, sempre acompanhavam os trabalhos dos que estavam, dando opiniões e até ajudando a desenhar objetos em que eles encontravam alguma dificuldade. A partir de observações desse tipo e do pedido de alguns alunos – que gostariam de fazer, pelo menos, um desenho –, propusemos à turma que poderiam se organizar em duplas para o desenho e a pintura dos painéis de madeira que finalizariam o projeto de intervenção.

O contentamento foi visível e, rapidamente, se dividiram e passaram a combinar quais seriam as crônicas que gostariam de pintar nos painéis.

Enquanto isso, outras pendências ainda existiam.

Em reunião com o grupo que, inicialmente, escolhera encenar e/ou gravar vídeos sobre uma das crônicas lidas durante o projeto, questionamos a eles o que havia acontecido para a modificação dos objetivos no decorrer das etapas. A proposta deles foi apresentar os vídeos gravados com cada aluno em uma das etapas e proceder à gravação de um vídeo final para a apresentação à comunidade. Todos se justificaram, falaram sobre os conflitos, sobre a falta de espaços para ensaios, sobre a impossibilidade de se encontrarem em contraturno em razão de residirem distantes da escola, das ausências para o ensaio da quadrilha – que acontecia sempre no horário das nossas aulas –, dentre outros motivos. Enfim, uma questão importante pode ser observada: que foi o fato de elencarem claramente os motivos que levaram ao desempenho apresentado pelo grupo, sem que culpassem, exclusivamente uns aos outros ou a escola por não terem cumprido o objetivo com o qual se comprometeram no início do projeto. Ou seja, esses alunos se sentiram corresponsáveis pelo desempenho do grupo, considerado por eles próprios como insatisfatório.

Nessa etapa, também abri espaço para que falassem sobre a crônica de que mais haviam gostado durante o projeto, e qual dela seria desenhada pelas duplas. Um aluno – que comumente não realiza todas as atividades – disse que não participaria, e outro havia faltado.

A crônica “Furto de flor” de Drummond foi a mais comentada. O segundo texto mais comentado foi “Banho de bacia” de Osvaldo Piccinin.

Duas duplas formadas para essa etapa iniciaram seus trabalhos e se separaram no mesmo dia porque não se entenderam sobre o que gostariam de desenhar. Então, um aluno permaneceu sozinho – este já havia relatado que não consegue trabalhar em equipe – e seu colega se juntou ao aluno que, inicialmente, havia dito que não participaria. As demais duplas se mantiveram.

No decorrer da etapa, fizemos a avaliação de interpretação sobre o texto “A velha contrabandista”, conforme relatado anteriormente. E caminhamos para a finalização de todos os trabalhos pendentes rumo ao término do semestre, em 12 de julho de 2016, quando concluímos as pinturas dos painéis com a ilustração das duas crônicas escolhidas pelos alunos.

3.9 Considerações sobre o desenvolvimento de todas as etapas

Salvo as alterações no decurso do semestre, as etapas puderam ser concluídas no primeiro semestre letivo, apesar de algumas variações de tempo. O fato é que os imprevistos não acarretaram grandes mudanças, e as atividades improvisadas não causaram descompasso ou prejuízo para aquelas que eram consideradas as principais de cada etapa. Desse modo, a ideia inicial de transformar a sala de aula em um ambiente de leitura, constituindo uma forma de estabelecer laços de afetividade e solidariedade entre os alunos e os textos, havia funcionado. Tornamos possível a criação de um espaço para socialização de interpretação mais livre, mais desprendida, digamos, dos projetos de interpretação pré-construídos presentes nos materiais didáticos.

A intenção foi chegar o mais próximo possível do que sugere Colomer (2007, p. 110), quando fala da necessidade de se dedicar tempo para leituras mais autônomas na escola, da criação de espaços e procedimentos de leitura que possam conquistar a adesão dos alunos, em vez da imposição de estratégias que surtem efeitos adversos aos pretendidos.

Gregorin Filho (2011, p. 70-71) também sugere a exploração do imaginário cultural do aluno para investigar competências argumentativas, o que pode acontecer, através da socialização dos seus pontos de vista sobre as leituras e sobre os acontecimentos cotidianos.

As sugestões dos autores supracitados, aliados ao que também sugerem as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, corroboraram a construção do percurso metodológico dessa intervenção, na medida em que denotam que a eficácia de um projeto de leitura literária pode estar em promover uma interação mais livre do aluno com o texto literário, ou seja, dar a ele a chance de se expressar com alguma autonomia.

Deve-se estar atento a algumas condições fundamentais, no contexto de trabalho com Literatura: que não é possível ensiná-la, mas fazer uma mediação entre estudante-obra, de modo que ele, diante de uma obra, queira/goste/leia/participe/recrie; que o professor deve ser um leitor consumado; que o estudante contemporâneo faça exercício frequente de leitura e escrita, mesmo que fora dos padrões exigidos pela escola, esta possa promover uma reflexão acerca desse novo lugar de comunicação, ampliá-lo, conduzindo-o a outros lugares, outros textos que promoverão seu amadurecimento humano, ético, estético, intelectual. (MATO GROSSO, 2012, p. 111)

Esse modo de organização – mais democrático – criou, inicialmente, um clima de estranhamento, no sentido de pensar que a decisão de *como* fazer as coisas é uma atribuição do professor e não cabe aos alunos questionar ou sugerir. Entretanto, o que se observou foi a construção de um ambiente de corresponsabilidade e compromisso para o cumprimento das atividades por eles escolhidas. No mesmo viés, Zilberman (2008), se refere à “práticas

socializantes” e “dialógica” como alternativa para a mediação de leitura, que possam se constituir como experiências pessoais, afetivas e sociais para os aprendizes.

E aqui retomamos, também, o que dizem as mesmas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso ao referir-se à possibilidade de proporcionar ao aluno uma “experiência” de leitura.

Uma “experiência” é uma situação vivida com começo, meio e fim, com a mente e o corpo, haja vista que é pelos sentidos que experimentamos o mundo e que o mundo nos experimenta. É nesses termos que se configura uma experiência de arte – leio a obra, penso sobre ela, recrio-a, a partir daquilo que sou, do que conheço, do que gosto, do que valorizo. (MATO GROSSO, 2012, p. 105)

Além do sentimento de corresponsabilidade com o desenvolvimento do processo, observamos que a qualidade da interação com as leituras foi, gradativamente, aumentando a cada etapa da intervenção, apesar das variações entre elas. Nitidamente, foi possível perceber o *envolvimento* desses alunos com as leituras e com o desenvolvimento das atividades a partir delas. Dizendo de outro modo, as leituras não foram esquecidas ao fechar dos livros, no final da aula.

E, endossando essa perspectiva, sobre o ensino escolar e a relação com a trajetória de aprendizado delineada a cada etapa, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012, p. 42) recomendam que ensinar “É criar situações para que o educando faça seu próprio percurso, nos seus tempos e em todos os espaços, de modo a superar a autoridade do professor e construir sua autonomia”, não o submetendo a uma “ação pedagógica” homogeneizante. Desse modo, compreende-se que, ao pensarmos em projetos de intervenção pedagógica, é preciso levar em conta as “heterogeneidades” presentes em cada sala de aula, bem como aceitar a ideia de que o aluno, também pode “escolher”, é capaz de “tomar decisões” seguindo uma lógica própria, individualizando-se, em alguma medida.

Tendo considerado como primeiro ponto *ouvir e dar voz* aos alunos, atenhamo-nos agora a um outro que, de forma bastante expressiva, interferiu no desenvolvimento das atividades. Esse ponto está ligado a fatores que, de certo modo, se constituíram como *entraves* a um *maior e melhor* envolvimento dos alunos com as leituras.

O primeiro aspecto está relacionado com a concepção de leitura da maior parte dos alunos e de seus familiares. Explicando melhor, na perspectiva dos familiares da maioria desses alunos, existe a ideia geral de que o aluno está indo bem na escola quando sabe ler e escrever. Decorrente dessa crença e dos modos de organização dos conteúdos, na maioria dos materiais didáticos, o leitor passa a apresentar uma postura de passividade diante dos textos

em sala de aula. Um comportamento típico dessa postura é aquela situação em que o aluno lê um determinado texto sobre o qual ele não será convidado a *falar* ou *pensar* com autonomia sobre o que leu. Outra situação comum é quando lemos um texto, daqueles que geralmente abrem as unidades do livro didático, e depois exigimos que os alunos respondam a todas as questões de interpretação do texto e os demais exercícios da unidade e, curiosamente, para esta atividade, os alunos ficam bem concentrados até cumprirem a tarefa. Assim, cria-se uma rotina em que se acredita que o processo seja: ler e responder aos exercícios que, por sua vez, indicarão as respostas no corpo do material lido, fechando-se um ciclo de estudo. A impressão é a de que os alunos parecem treinados para ouvir e seguir a rotina, que consiste em responder as questões depois da leitura, ou seja, se mostram preparados para ouvir e não para pensar sobre o processo, executando sempre a reprodução das ideias do livro ou as do professor.

Essa rotina escolar, presente na maioria das salas de aulas – e não somente nas aulas de língua portuguesa –, acaba por *não individualizar* o leitor, que se vê *desobrigado* a se posicionar excepcionalmente diante daquilo que lê.

Acreditamos que, atividades como as que foram descritas, trazem uma possível explicação para atitudes passivas dos alunos diante das situações exemplificadas, pois, nesses momentos, não se sentem avaliados – nem pelos colegas e nem pelo professor – e também, não têm ideia de que esteja diante de uma situação de “apreciação estética da linguagem”, conforme observa Kleiman (2013, p. 32), ou seja, todo o trabalho se torna um ato mecânico. Dois alunos relataram que preferem ouvir o professor porque compreendem melhor os textos. Talvez isso se deva ao fato de que concebam a leitura apenas no aspecto de *decodificar* corretamente as letras e sinais de pontuação. Kleiman (2013) considera empobrecedora e automatista a prática oriunda dessa concepção.

Dentre os que não gostavam de ler, a justificativa é a de que “não sabem” ler ou “não gostam” de ler em voz alta. Ou talvez, como já dito, porque entendam que nesse momento estarão sendo *avaliados* em público, principalmente pelos colegas de sala, encarando a “leitura como avaliação”, como também observa Kleiman (2013, p. 30).

Além do fator mencionado anteriormente, no caso dos alunos do oitavo ano, percebemos uma dificuldade em *entrar no texto*. Esse fator ficou evidenciado, sobretudo, no desenvolvimento da primeira etapa, quando foram convidados para a socialização de suas interpretações sobre a crônica lida.

Inicialmente, ao serem inquiridos pelo que leram, limitavam-se a responder com frases curtas como “Achei legal” ou “Gostei da história”. Nesse momento, era como se não houvesse *o que dizer* ou não se soubesse *o que dizer* e nem *como* dizer. Do mesmo modo, ao

serem convidados a escrever, os textos não excediam a um parágrafo de três a quatro linhas, expressando unicamente o que mais gostavam, sem destacar nenhum outro aspecto que justificasse suas opiniões.

Constatamos que existia um certo estranhamento em se falar livremente sobre as leituras. De início, ao serem requisitados a expor seus pontos de vista, riam e não conseguiam expressar suas interpretações. Esse momento exigiu constante intervenção para que a leitura do texto fosse retomada em busca de características de personagens, detalhes do enredo, temáticas abordadas, dentre outros aspectos da narrativa. Ficou claro, pelo modo como se comportaram no decorrer da primeira etapa, que sentiam falta de um suporte mais concreto que os auxiliasse a organizar as informações.

Por esse motivo, e para melhorar esse momento, resolvemos que seria mais apropriado formular um roteiro básico, a partir do qual fosse possível encaminhar a discussão após a leitura do texto e, por conseguinte, fosse também utilizado para a produção escrita. O roteiro reuniu a tomada de informações sobre a linguagem, os aspectos da composição do texto, dos temas tratados, os conhecimentos abordados e ainda a possibilidade do reconhecimento de outros textos por meio das crônicas lidas. Os primeiros questionamentos, adotados para a segunda etapa, foram:

1. O que pode ser observado no texto lido em relação à maneira como ele foi escrito? Tem começo, meio e fim? Como é a linguagem: comum, difícil, engraçada?
2. O texto relata ou retrata uma situação comum ou extraordinária? Justifique com um exemplo retirado do texto.
3. A leitura revelou algo fora do comum para o nosso meio cultural? O quê?
4. Que saberes ou conhecimentos podem ser percebidos no texto? Saberes populares, de história, de geografia, religiosos?
5. O texto destaca alguma temática? Qual? Em qual trecho do texto?
6. O texto lido é parecido com algum outro texto que você conhece? Qual?

A diferença entre o roteiro acima e os questionários contidos nos livros didáticos, foi que deixamos claro que o roteiro servia para orientar a escrita e que não havia a necessidade de segui-lo rigorosamente. A ideia foi que utilizassem a pergunta como base para a escrita de cada parágrafo, ou seja, o assunto da pergunta seria descrito no parágrafo, com acréscimo da opinião pessoal sobre o assunto em discussão.

Essa estratégia, porém, produziu outro efeito. Ao realizarmos a leitura dos textos produzidos, percebemos que a maioria compôs o texto respondendo às perguntas sem descrições nem argumentações, apenas respondiam ao que foi perguntado. Diante disso, a

orientação passou a ser dada individualmente no momento da leitura e correção dos textos de cada um. A explicação para toda a turma foi que as perguntas deveriam nortear a construção dos parágrafos e não serem apenas respondidas sequencialmente. Esse procedimento levou bastante tempo e, novamente, parecia que o caos estava de volta à sala de aula, pois, no momento em que se atendia algum aluno individualmente, outros se dispersavam de seus grupos, conversavam, andavam e atrapalhavam os que estavam concentrados em suas tarefas. Cabe observar, entretanto, que essa questão foi aos poucos sendo amenizada no decorrer das etapas seguintes.

O aspecto positivo da utilização do roteiro foi oferecer aos alunos uma maneira para que pudessem *entrar no texto*. As perguntas serviram para gerar discussões e destacar pontos de vista sobre o que diziam os textos. O roteiro não foi pensado para engessar a leitura e sim para indicar possíveis caminhos para a construção de uma interpretação, para dotar o leitor da competência de falar sobre o que percebeu na sua leitura. Ou seja, a intenção foi que o roteiro tivesse o papel de *mediador* sem, contudo, anular o ponto de vista do leitor e suprimindo a ausência do professor no estabelecimento de uma *conversa* do aluno com o texto lido.

Outro ponto que dificultou um desenvolvimento mais harmônico de todas as atividades foi a dificuldade com as tecnologias, principalmente a internet. Como se trata de uma escola situada no campo, sem prédio próprio, funcionando no prédio pertencente ao município onde se encontra o Centro Municipal Jucileide Praxedes, o laboratório de informática não está ainda nas condições ideais de uso, principalmente para o nível de ensino destinado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso se reflete não só na falta de espaço bem como na qualidade do sinal da internet, que recebe interferência direta até do clima. Caso chova e/ou acabe a energia, desaparece também o sinal.

Possivelmente, muitos se perguntarão: “*Se a internet não é boa, por que optar por utilizar esse recurso no projeto?*”.

Sobre isso pensamos que, se formos nos atentar para a falta de recursos e condições ideais da maioria de nossas escolas, cada vez faremos menos pela educação. Ademais, os próprios documentos oficiais ressaltam a necessidade da utilização das tecnologias no cotidiano escolar, como nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – Linguagens (MATO GROSSO, 2012, p. 75), que está claro que “*compete à escola encontrar meios de absorver as experiências do estudante de forma a integrar os suportes tecnológicos à prática pedagógica*” como forma de acompanhar as manifestações artísticas e culturais da atualidade. Assim, mesmo com essas limitações, decidimos oferecer essa opção de atividade

e, por fim, conseguimos atingir parcialmente os objetivos determinados para o grupo responsável pelo *blog*.

Um terceiro ponto a ser considerado como *entrave* é a indisciplina. Essa indisciplina se manifesta, no caso dessa turma, através de comentários adversos à aula, provocando a perda do foco na atividade; falta de hábito de se comprometer com a leitura; falta de compromisso com horários, com combinados, com tarefas intra e extraclasse; falta de interesses comuns entre os alunos; subversão de regras de convivência no espaço coletivo e um aparente sentimento de desobrigação em relação a seguir as regras escolares. Os fatores descritos acima interferem em nossas aulas, principalmente quando a aula se inicia após os intervalos. Demoramos cerca de 15 a 20 minutos para que a aula, propriamente dita, pudesse começar. Desse modo, a organização de trabalhos em grupos simultâneos aliada à falta de espaços adequados e, muitas vezes, de materiais básicos para a execução das tarefas acarretaram a sensação de desorganização no desenvolvimento das aulas. Ou seja, em alguns casos, não se trata de o aluno estar em situação de defasagem de capacidades, de saberes necessários ao desenvolvimento das atividades, e sim da impossibilidade de se criar um profícuo ambiente de aprendizagem. Nosso entendimento, portanto, é de que a indisciplina é um aspecto considerado prejudicial para a aprendizagem.

Sintetizando, cada etapa se constituiu, se realizou partindo de um planejamento que foi se adequando e se readequando à medida que as atividades foram desenvolvidas. No planejamento inicial, seriam diferentes apenas a primeira e a sexta etapas, entretanto o percurso foi orientado pelas necessidades que surgiram, forçando constantemente o replanejamento e a mudança de estratégias, de modo que atendesse ao contexto inerente à sala de aula no cotidiano escolar. Esse aspecto, em nosso caso, não atrapalhou o processo.

Uma questão bastante relevante e positiva também se evidenciou gradativamente durante o percurso da intervenção: a definição e o registro diário de cada objetivo a ser cumprido.

O fato de saber, de antemão, o que deveriam fazer em cada aula foi, paulatinamente, colaborando bastante para o foco nas atividades. O estabelecimento de metas a serem alcançadas em um determinado espaço de tempo colaborou também para a questão da organização de uma rotina de atividades, e, conseqüentemente, obrigou-os a se comprometerem com suas tarefas. Esse aspecto ficou evidente no final da intervenção.

Além dos aspectos descritos anteriormente, das dificuldades, dos imprevistos e dos desafios de todos os dias para o cumprimento das atividades escolares com os alunos, existe também o desafio de – o professor – manter a si próprio motivado e confiante para superar

seus próprios desafios, seus medos, suas constantes frustrações profissionais e, apesar de tudo, continuar com esperança de estar contribuindo para um mundo melhor através da educação.

4 AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

4.1 O envolvimento com a leitura

As reflexões possibilitadas após os primeiros contatos com a turma fizeram crescer as preocupações com a determinação dos objetivos a serem delimitados, porque deveriam suscitar alguma mudança de atitude desses alunos em relação ao que gostaríamos que fosse considerado como leitura, ou seja, uma atividade que fosse além da decodificação, que fosse possível com o material literário disponível, e que pudesse ter ligação com o que preveem os documentos e diretrizes oficiais para essa etapa do Ensino Fundamental.

E foi a partir de textos produzidos nessas condições que as leituras ficaram registradas no *diário de leitura*, no *blog*, nos *vídeos* e nos *desenhos* dos alunos. A dinâmica geral pode ser resumida em: leitura individual, leitura colaborativa/coletiva e produções das releituras.

Dado esse modo de organização dos momentos de contato com as crônicas literárias, foi possível observar ‘como’, a partir de então, os alunos passaram a se relacionar com a leitura em sala de aula. Desse modo, a partir das produções dos alunos, é que podemos avaliar seu envolvimento com a leitura das crônicas literárias e como ocorreram as *conexões* entre as leituras e suas representações de mundo expressas nessas produções.

Goulemot (2009), no texto “Da leitura como produção de sentidos”, fala da *polissemia* como característica essencial do texto literário o qual, para ele, se constitui pelo “jogo de conotações”, permitindo assim, a troca de sentidos através da leitura. Para o autor, ler é “constituir e não reconstituir um sentido”. Visto dessa forma, o texto literário é dotado de sentidos potenciais os quais podem ser acessados na situação de leitura, no encontro com o leitor.

Primeiro, algumas evidências. Ler é dar um sentido conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação de leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitimos, como o faço, que um texto literário é *polissêmico*, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura. (GOULEMOT, 2009, p. 108)

Dessa forma, como o próprio autor observa, não se encontra no texto o sentido desejado pelo autor. Este se constitui no encontro do leitor com a leitura. Os sentidos se

constituem por meio de um conjunto de aspectos, tais como: históricos, sociais, culturais, cognitivos, afetivos, envolvidos na relação entre o leitor e o texto lido.

Ler literatura, considerando esse aspecto *polissêmico*, é também, para Jouve (2002, p. 109), “uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção”. Desse ponto de vista, seria como um *mergulho*, pois, enquanto submersos, sabemos que temos de voltar à tona, ao mesmo tempo em que, nessa momentânea condição, aproveitamos para apreciar um outro universo ao qual, mesmo sendo parte dele na sua totalidade, não pertencemos.

Nessa experiência, o leitor é tomado pelo imaginário e pode integrar, por exemplo, o universo fictício, narrativo, e colocar-se frente a frente com as personagens e seus conflitos, colocar-se como um “eu fictício” de algumas delas ou mesmo no lugar de espectador, exercitando, assim, atividades morais e intelectuais para a resolução de conflitos ou mesmo para lançar-se em grandes aventuras. E, voltando da ficção, pressupõe-se que traga consigo algum aprendizado, tanto sobre si quanto sobre o mundo que o rodeia.

A leitura literária, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser uma experiência artística. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagação. (RANGEL; ROJO, 2010, p. 126)

E foi na perspectiva do *envolvimento* dos alunos com a leitura que embasamos o trabalho de leitura das crônicas literárias e da produção de releituras dos textos lidos em diferentes linguagens.

4.2 O encontro do oitavo ano com a leitura das crônicas literárias

Aqui apresentamos alguns trabalhos originados das leituras das crônicas literárias produzidas pela turma e pelos grupos de alunos. São textos de opinião individual, um texto coletivo, desenhos em cartolinas ou painel de madeira, textos escritos derivados de algumas crônicas e a descrição do conteúdo de vídeos gravados na intervenção.

As produções dos alunos não serão analisadas integralmente. Privilegiamos um trabalho de cada tipo de atividade por etapa de maneira sequencial, com algumas exceções devidamente justificadas.

Os trabalhos serão identificados pela inicial maiúscula do aluno que o produziu. No caso de iniciais idênticas, estas receberão um número posterior para diferenciação. Os grupos de desenhos serão denominados Grupo A e Grupo B.

Os itens apresentados abaixo para a análise desses trabalhos foram elencados considerando o *envolvimento* do aluno com a leitura e com as temáticas abordadas, de modo que possamos detectar aspectos que evidenciam esse envolvimento, sem, contudo, que sejam considerados critérios rígidos de avaliação, que devam aparecer rigorosamente em todas as produções aqui apresentadas.

- a) Para o caso de produção textual, se seguiram parcial ou integralmente o roteiro sugerido, se acrescentaram ou suprimiram informações;
- b) Como ocorreram os processos de identificação do leitor com o texto. A relação com o narrador ou personagens quanto à adesão aos pontos de vista, refutação ou conflitos nessa relação.
- c) Quanto ao nível de conexão estabelecida entre o *real* e o *ficcional*.
- d) Quanto ao uso de palavras ou expressões avaliativas ou de julgamento. Criticidade.
- e) Observância da polissemia.
- f) Uso da língua: se apresentam ou não marcas da oralidade na produção escrita.

Os alunos do oitavo ano iniciaram as leituras das crônicas demonstrando boas expectativas. Essa avaliação teve sua origem desde a primeira apresentação das ideias do projeto quando perceberam que teriam um papel determinante para o desenvolvimento da proposta devido à participação colaborativa e ativa nessa construção. Tal sentimento pode ser constatado ao saberem que foram escolhidos como participantes de uma pesquisa de mestrado e por sentirem-se valorizados pela aceitação de suas escolhas e opiniões sobre como poderíamos trabalhar com as leituras.

Embora confusos no decorrer da primeira etapa, mostraram-se sempre dispostos em colaborar com as mudanças decorrentes das dificuldades encontradas no processo.

Os trabalhos se concretizaram em uma atmosfera solidária, em um ambiente de troca no qual ao aluno foi dado o direito de expressar-se e imaginar, conduzindo-o a elaborar suas próprias conexões, contextualizando simultaneamente elementos históricos, sociais, culturais, afetivos e cognitivos, mesmo considerando as limitações oriundas do seu histórico de leituras e dos conflitos interpessoais comuns em toda sala de aula. Ao socializarem suas experiências, dividiram com os demais seus conhecimentos, os quais foram sendo complementados pelos

conhecimentos dos outros, dialogicamente, seja através de relações de contrastes ou de semelhanças, ou seja, a troca de informações e saberes fizeram parte dessa construção.

Na primeira etapa, lemos a crônica “História Triste de tuim”, de Rubem Braga (2008) (Anexo I). Discutimos oralmente, socializando as interpretações, momento em que todos teceram seus comentários a respeito do enredo, dos personagens ou das temáticas arroladas pelo texto. Discutimos coletivamente também as possibilidades de trabalhos a serem desenvolvidos pelos grupos e muitas ideias foram surgindo. Nessa etapa ainda não estávamos trabalhando a partir de nenhum roteiro. O roteiro da discussão constava apenas no planejamento e só passou a ser utilizado após observações sobre o momento da socialização da leitura. Na etapa seguinte, os grupos se reuniram dividindo as tarefas, e os dois alunos – que optaram pela produção de textos – escreveram seus textos dos quais trataremos abaixo.

Um deles foi produzido pelo aluno “JV”, com o título “Reescrevendo o final da história triste de Tuim”. Na versão do aluno, o menino resolve soltar o tuim ao perceber sua tristeza. O surpreendente da história é que o menino não ficou sem um amigo por muito tempo. Ele foi recompensado encontrando um gatinho e adotando-o como seu novo amigo. Na versão dele, prevalece o *final feliz*, como nas construções das narrativas tradicionais. Segue abaixo a versão do aluno para a “História triste de tuim”.

Texto 1 - Produção de texto do aluno “JV”



MAR 28

Reescrevendo o final da história triste de Tuim ✎

[...]

Voltou para casa feliz com o Tuim no dedo . Pegou uma gaiola era triste,era uma judiação mas era pra sua própria segurança. Colocou ele na gaiola e deixou lá. No dia seguinte, ele foi dar comidinha para o Tuim, viu ele triste e desanimado. Ele sabia que Tuim não estava feliz, teve uma ideia, não era das mais boas, mas sabia que Tuim iria ficar feliz. Passou um dia e eles foram para a fazenda e o Tuim continuava triste. De tardezinha veio aquele bando de Tuims na roça de arroz, o menino levou o Tuim até perto do bando e soltou, ele foi feliz voando até o bando e o menino só deu um tchau ao Tuim e voltou a fazenda.

No outro dia de manhã, ele foi para a cidade e encontrou um gatinho sozinho na porta de sua casa. Pegou o gatinho e cuidou. O menino ficou feliz e o Tuim foi embora feliz com o bando.

data:28/03/2016

Postado há 28th March por Leituras e releituras do 8º ano

 0
  Tweet
  Curtir 10

7 Visualizar comentários

Fonte: Arquivo da autora.

O aluno “JV” continuou a história dando sequência ao penúltimo parágrafo, a partir do segundo período, substituindo a *tesoura* pela *gaiola* na qual prendeu o tuim. Manteve o anonimato das personagens seguindo a mesma construção da narrativa. A diferença marcada

no novo final foi a *não* existência da *morte* do tuim e nem do *gato mau* que o devorara na história original. A ave foi embora feliz com o seu bando e o menino preencheu o vazio deixado pelo amigo por um gatinho que encontrou abandonado na porta da sua casa na cidade.

Percebemos que, as modificações que culminaram no *final feliz*, feitas pelo aluno, demonstram o desejo de organizar as coisas para o *bem* de todos. Na perspectiva dele, o tuim se juntou ao bando quando estava na fazenda, ambiente natural para as aves. Já o gatinho, que substituiu o amigo, representa uma cena comum no ambiente urbano: animais abandonados como gatos e cachorros. Vemos, por parte do aluno, a necessidade de restabelecer a ordem das coisas, com um final feliz para todos os envolvidos.

A produção do aluno “JV” modifica o final da versão original na qual prevalece a lei da natureza. Ele encontra uma forma de estabelecer uma conexão em relação ao habitat dos animais invertendo a situação na qual prevalece a lei do mais forte, conforme a cadeia alimentar. E, dando sequência à história nos mostra como sua representação de literatura foi construída, pois, na sua versão, a narrativa recebe o tradicional desfecho dos contos de fadas. Observamos também que “JV” atribui ao menino a capacidade de se autoavaliar, considerando correto libertar a ave para que ela fosse feliz junto com seus iguais. Embora a sua escrita apresente diversas marcas de oralidade, como o caso da colocação pronominal do trecho “Colocou ele na gaiola e deixou lá”, o aluno demonstrou, pela sua criação, que sabe lidar com a linguagem polissêmica da literatura, na medida em que recriou o final da história, atribuindo à sua versão, uma das características que eternizou as versões de contos de fadas produzidas para o público infantil, inserindo na crônica o *final feliz*.

O segundo texto derivado da crônica lida foi escrito pelo aluno “P” e expressa o ponto de vista do menino, personagem protagonista, em um surpreendente final. No texto original, o passarinho foi devorado pelo gato, mas, nesta versão, ele havia ido embora, retornando diferente para a alegria de toda a família e a tristeza do gato. De uma forma bastante original, o aluno conseguiu reverter o triste final da crônica original. O texto foi publicado no *blog* conforme Anexo XII.

Segue abaixo o desenho originado do estudo da crônica “História triste de tuim”, produzido pelo Grupo B.

Figura 1 - Painel produzido em papel cartolina. Grupo B



Fonte: Arquivo da autora.

A figura acima refere-se ao painel em cartolina produzido por um dos grupos de desenhos que leram, discutiram o texto e, em seguida, retrataram como perceberam e imaginaram as personagens e a composição do ambiente em que a história se desenvolveu.

Percebemos que os alunos seguiram a orientação do trabalho em grupo como se diz, *ao pé da letra*, pois retrataram seus pontos de vista em um único desenho, sem prejuízo da individualidade. Cada ilustração contém três desenhos. Dividiram o papel em três partes, e cada um fez o desenho sob sua própria perspectiva. Cada um destacou aquilo que mais o agradou ou o que achou de mais interessante na história retratada na crônica de Rubem Braga. Um olhar mais atento pode perceber a existência de uma linha que divide a ilustração. Para melhor visualização de cada parte da imagem, convém virar cada desenho e assim podemos apreciar as diferenças e semelhanças no ponto de vista retratado pelos alunos que produziram estes desenhos em relação à crônica “História triste de tuim”.

O grupo de encenação/vídeo produziu um roteiro (Anexo XIII) para dramatização da crônica, cujo texto foi postado no *blog leiturasereleiturasdo8ano.blogspot.com.br*, juntamente com os demais trabalhos da primeira etapa. O roteiro está composto pelo narrador, o pai e o

filho como personagens. O diálogo entre as personagens é breve, retratando apenas o essencial para a compreensão do enredo, e a história tem o mesmo final do texto original.

O grupo responsável pelo *blog* produziu o texto de apresentação da turma e do projeto (Anexo XIV) e fizeram sua postagem. O texto descreve brevemente o projeto e seu modo de funcionamento.

Na segunda etapa, em que cada grupo trabalhou com uma crônica diferente (conforme descrito anteriormente), houve a produção de nove painéis em cartolina. Alunos do Grupo A desenharam sobre a crônica “A roça nunca saiu de mim”, de Osvaldo Piccinin (Anexo XV), e os outros dois sobre a crônica “Torpedos”, de Moacyr Scliar (Anexo XVII), esta última estudada pelo grupo. O Grupo B produziu três desenhos sobre a crônica estudada “A foto”, de Luís Fernando Veríssimo (Anexo XVI) e três desenhos sobre a crônica “Furto de flor”, de Carlos Drummond de Andrade (Anexo XVIII), apresentada por outro grupo, da qual afirmaram gostar muito.

Destacaremos dessa etapa, o texto produzido pelo grupo de encenação/vídeo sobre a crônica “Furto de flor”. O objetivo era produzir um roteiro que pudesse ser encenado e gravado pelo grupo.

O grupo não fez modificações na história original. Na versão deles, o foco foi dado à descrição do seu sentimento em relação ao fenecimento da flor, ressaltando sua atitude em tentar se redimir, devolvendo a flor ao jardim de onde a furtou.

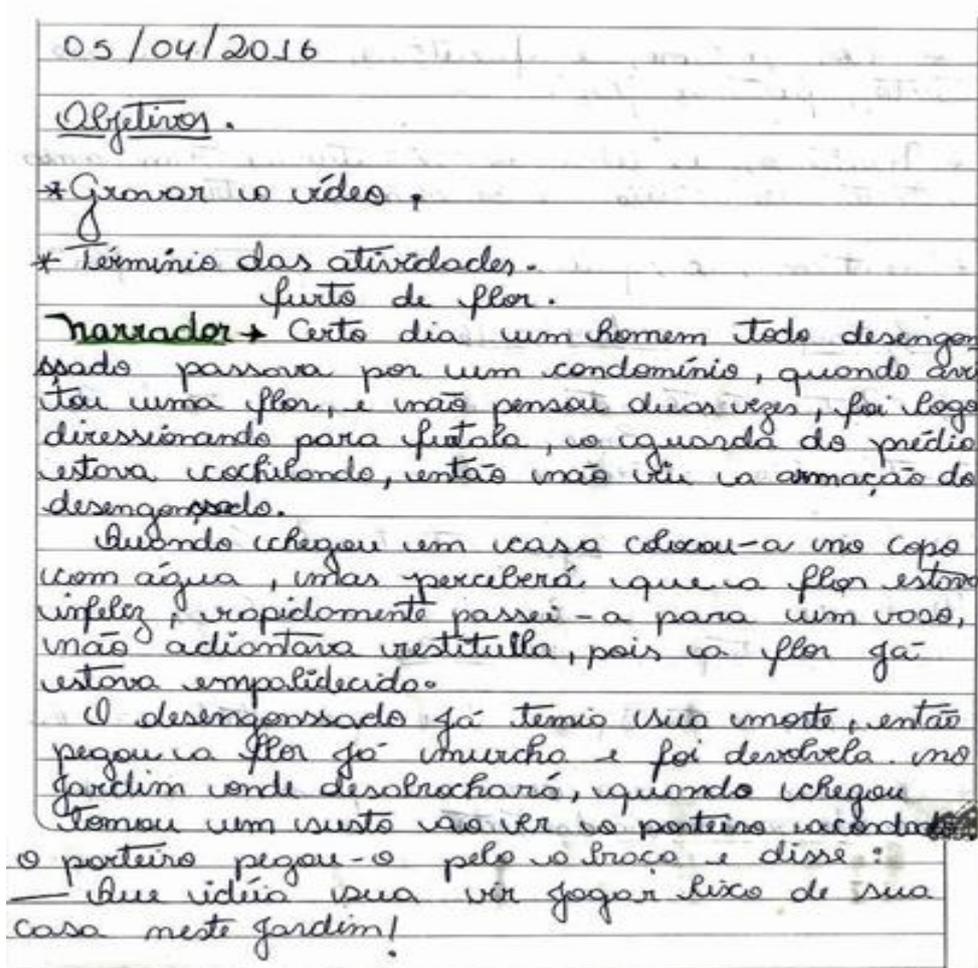
O texto foi produzido no diário de leitura dos componentes do grupo e consiste em uma versão da crônica, narrada em terceira pessoa com apenas uma fala em discurso direto, a fala do porteiro que flagrou o homem devolvendo a flor no jardim do condomínio. Esse texto não será analisado segundo os critérios descritos acima neste trabalho.

A versão foi gravada com um equipamento da escola, mas o resultado não foi considerado bom pelos alunos. A gravação contém a leitura da crônica por uma das alunas no papel de narrador e os demais encenando as personagens *rapaz* que rouba a flor e *porteiro* do edifício em que se encontrava o jardim.

Os alunos do grupo demonstraram insatisfação com o resultado do trabalho – a gravação do roteiro que segue abaixo – e em um dado momento, apagaram a gravação. Entretanto, já havíamos copiado a gravação para o computador, cuja versão segue anexada em DVD com as demais gravações do grupo.

Segue abaixo o texto produzido no diário de leituras de cada componente do grupo de encenação e gravação de vídeos.

Texto 2 - Produção do roteiro para gravação do vídeo



Fonte: Arquivo da autora.

Na terceira etapa, a crônica lida por toda a turma foi “Caixa-preta” de Moacyr Scliar. Sobre ela foram produzidos cinco desenhos em cartolinas pelos Grupos A e B, um roteiro pelo grupo de encenação/vídeo envolvendo todos os personagens da crônica e um narrador, a postagem da crônica original pelo grupo do *blog* e a produção do texto “A nova caixa preta” produzido pelo aluno “JV”, que será apresentado abaixo.

O aluno produziu uma versão sintética da crônica utilizando a primeira pessoa. Uma espécie de monólogo no qual a personagem se apresenta como Dilma e revela sua estratégia para esconder as provas dos seus crimes fictícios.

Texto 3 - Produção textual individual do aluno “JV”



A nova caixa preta! ✍

Eu sou a Dilma e estou dando um golpe nas pessoas. Estou fazendo lavagem de dinheiro e corrupção. Mas infelizmente tem os policiais e detetives que estão descobrindo as minha coisas. É tive uma ideia, vou guardar meus documentos e papeis numa caixa preta,mas sei que eles são muitos espertos e vão conseguir abrir rapidamente. Farei muitas caixas, uma dentro da outra e no final uma caixa branca e dentro de outra preta e só poderia ser aberta por todos os deputados.

Postado há 17th May por Leituras e reeleituras do 8º ano



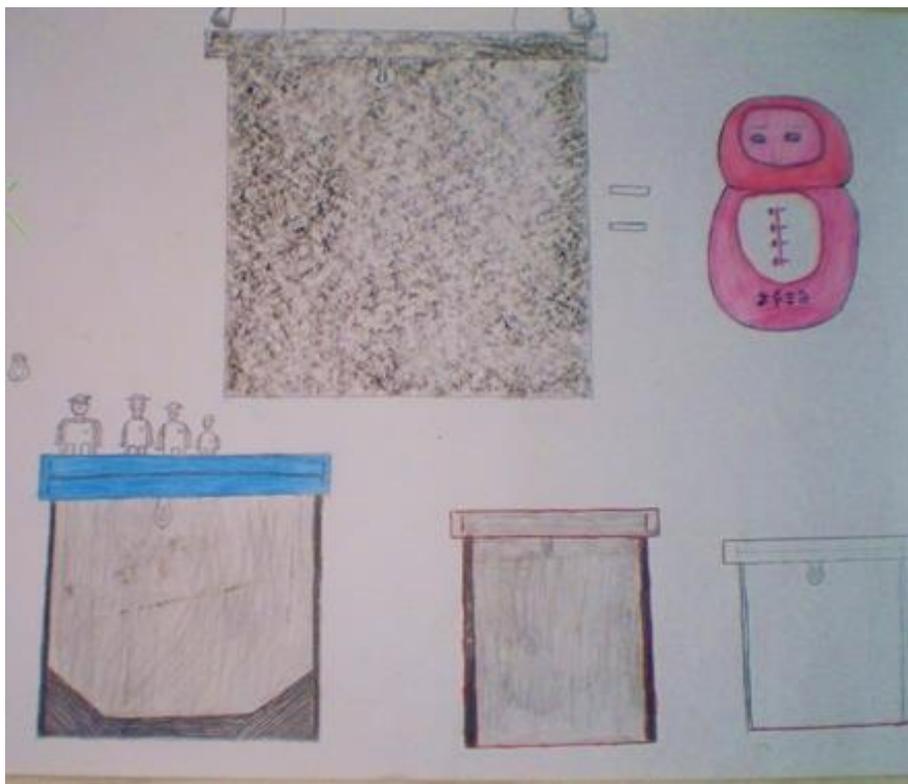
Fonte: Arquivo da autora.

O texto não será analisado com base em todos os itens, mas por aqueles que mais ficaram perceptíveis na sua leitura. Notamos que o aluno relacionou a situação representada no texto de Scliar com o atual contexto político brasileiro divulgado principalmente pelos meios midiáticos, no qual a ex-Presidente da República é apontada como envolvida em casos de corrupção, demonstrando, assim, o entendimento da ideia implícita no texto de que, geralmente, os políticos devem ter muitos segredos e, por isso, arrumam formas de ocultá-los da população. Ou seja, o aluno reproduziu uma situação análoga à que foi descrita na crônica original, porém sob o ponto de vista de uma personagem que, supostamente, estaria envolvida em situação parecida. Sobre o uso da língua escrita, destacamos a linguagem informal empregada e a repetição do conector *e* como marca da oralidade presente na escrita do aluno “JV”.

Analisamos também dessa etapa o desenho do aluno “F”. Na sua produção, o aluno revelou a conexão feita entre a organização do enredo da crônica de Moacyr Scliar e a dinâmica de um brinquedo denominado *Boneca russa*. Retratou no seu desenho, a semelhança entre o movimento de tirar as caixas de dentro umas das outras com o da boneca russa, na qual essa estrutura também se repete quando se abre a boneca.

Uma relação interessante e inesperada, revelando que o aluno foi capaz de resgatar na memória conhecimentos prévios que serviram para correlacionar o fato revelado no texto ficcional com uma experiência construída anteriormente. Um detalhe no desenho chamou a atenção: o aluno “F” inseriu entre o desenho da caixa e da boneca o sinal de igual (=) para possibilitar ao leitor do desenho a compreensão da relação de contiguidade entre os objetos, conforme vemos abaixo.

Figura 2 - Painel do aluno “F” sobre o texto “Caixa-preta” de Moacyr Scliar



Fonte: Arquivo da autora.

A quarta etapa foi marcada pelo imprevisto de haver faltado transporte escolar. Por um período de 4 horas-aulas, tivemos a presença de poucos alunos em sala. E, no decorrer da etapa, contamos com uma leitura alternativa da crônica “O pombo” de Rubem Braga (Anexo IX). A crônica principal trabalhada foi “A cidade dos macacos” de Moacyr Scliar (Anexo VIII). Sobre a crônica de Rubem Braga não constará aqui nenhuma análise, porque essa crônica foi lida como a finalidade de não causar um descompasso entre a leitura que já vinha sendo feita por todos – da crônica de Scliar – e as produções dos trabalhos, a maioria deles, em grupos.

A crônica “A cidade dos macacos”, de Moacyr Scliar, foi escrita em terceira pessoa, a partir de uma manchete de jornal (colocada entre o título e o texto da crônica). Inicialmente, o narrador expõe um fato – a invasão da cidade pelos macacos – e, no final, tece considerações sobre a conduta da personagem denotando a sua percepção irônica da situação. Indiretamente crítica nosso sistema político e as consequências das ações do homem sobre a natureza. O texto analisado foi escrito pela aluna “A” em seu diário de leituras e reproduzido à tinta para compor os anexos da pesquisa.

O texto analisado foi denominado por nós de texto de opinião. Cada aluno da turma produziu um texto semelhante em seus diários de leitura, baseado no segundo roteiro de

leitura apresentado aos alunos no decorrer da intervenção. Todas as produções dos alunos, na modalidade manuscrita, seguem digitalizadas e anexadas ao presente trabalho de pesquisa, porém analisamos, neste momento, apenas uma delas. Os demais compõem a coletânea (Anexos XXII a XXXVI) que acompanham esta dissertação.

O texto de opinião sobre “A cidade dos macacos” em questão foi escrito pela aluna “A”, que focou sua crítica no comportamento da personagem *prefeito*, aparentemente expressando a imagem que tem sobre os *políticos* em geral. No terceiro parágrafo do texto, utiliza a palavra *todos* para referir-se a esse grupo, relacionando o comportamento do prefeito com o atual cenário da política brasileira.

“A” seguiu os passos do roteiro na construção dos seus parágrafos, porém sua expressão assumiu um formato bem pessoal, ou seja, não restringiu sua argumentação aos itens por ele apontados. Observou a relação conflituosa entre as personagens *prefeito* e a *população* representada em trechos da crônica, relacionou a situação narrada aos casos de corrupção em evidência nos meios de comunicação no Brasil, colocando em destaque a figura da personagem *prefeito* como um típico político interessado em obter vantagens. Expressa reprovação às atitudes do prefeito, ressaltando que a invasão ocorre como consequência da destruição do ambiente onde deveriam viver. No âmbito do uso da língua, a aluna organizou seu texto de modo bastante coerente, embora apresente algumas inadequações quanto à norma culta, como observamos no trecho “Desta forma ele já demonstrar o jeito dele ser ganancioso”.

Texto 4 - Produção do texto de opinião da aluna "A"

A história se desenrola em uma cidade, em sua prefeitura. Onde o interesse do prefeito era conseguir dinheiro com uma ideia absurda de colocar os macacos que invadiram a cidade para trabalhar.

A relação entre eles era resolver um problema em que macacos com fome invadiram a cidade, sem chances de abrigá-los por pensarem que eles eram exigentes.

Há muitas pessoas parecidas com o prefeito daquela cidade em relação à política, porque todos presidentes, prefeitos e etc, tem ganância pelo dinheiro.

Os macacos não estavam irritados quando foram para a cidade, porque a população desmatava o lugar onde eles moravam e assim eles deixaram sem comida, por isso eles foram para a cidade procurar alimentos.

Da forma em que este texto foi escrito é um pouco complicado de entender por ter palavras difíceis como: comércio, ponderou, milionar e outros.

A parte mais interessante é quando o prefeito olha a situação como uma forma de ganhar dinheiro. Desta forma ele já demonstrar o jeito dele ser ganancioso.

Fonte: Arquivo da autora.

A crônica "A cidade dos macacos" (Anexo VIII) integra a quarta etapa do projeto, momento em que já havia se constituído uma rotina de estudo das crônicas, sendo possível observar o *envolvimento* dos leitores com a temática tratada no texto. Esse envolvimento também pode ser constatado no texto produzido coletivamente pelos alunos. Nele, todos contribuíram para a continuidade da narrativa. O texto permaneceu com o mesmo título da crônica original "A cidade dos macacos", sob o ponto de vista de alguém que vivenciou a situação.

A dinâmica na qual a professora Luciana atuou como voluntária originou a produção coletiva. Tudo começou da seguinte forma: a professora sentou-se em frente à turma, vendamos seus olhos, pedimos que ela imaginasse estar na cidade invadida pelos macacos e nos contasse como isso estava acontecendo. Em seguida, os alunos foram convidados a reproduzir essa dinâmica, fechando os olhos e imaginando que estivessem na cidade invadida.

Foi muito divertido observar como a maioria deles ficou imersa na história. Disseram que parecia que realmente haviam vivido aquela situação.

Um aluno iniciou o texto contando como tinha imaginado a invasão dos macacos, produzindo o parágrafo inicial. Fomos passando a folha e os demais produziram a continuidade da história. No fim, lemos a produção coletiva, discutimos semelhanças e diferenças com o texto original e corrigimos o texto coletivamente. Para a correção, líamos os trechos com alguma inadequação e os próprios alunos sugeriam a correção. Os alunos com mais iniciativa iam relendo cada parágrafo verificando se havia algum erro que comprometesse o entendimento do texto.

A atividade se mostrou interessante, porque suscitou discussões acerca de palavras e de construções de frases que compuseram a narrativa. As discussões possibilitaram a releitura da própria escrita e a dos colegas com um olhar crítico, com o objetivo claro de detectar alguma irregularidade e corrigi-la, provocando situações de estranhamento em relação ao traçado das letras e às ideias ali registradas. Apesar das brincadeiras sobre as letras dos colegas, percebemos que havia contentamento em sentirem-se autores de uma crônica.

Pela leitura do texto, na versão produzida pelos alunos, foi possível constatar o envolvimento com o texto. Não houve resistência alguma em participar da dinâmica, tampouco da escrita. Ao contrário, a atividade foi uma forma descontraída de brincar com o texto. É possível perceber que houve um encadeamento coerente das ideias entre os parágrafos, tanto no aspecto das sequências das ações do personagem quanto na relação com o enredo original, constituindo-se como uma versão de alguém que viveu aquela situação.

Podemos dizer que essa dinâmica produziu diversos resultados, haja vista que o objetivo inicial foi aproximar os alunos do texto e da temática discutida; outros foram alcançados como consequência dessa aproximação, como a produção escrita de um texto através do qual discutimos adequações linguísticas necessárias para a produção dos sentidos pretendidos naquele momento.

Assim, obtivemos, como efeito, outro resultado. Dizendo de outro modo, a mudança não se deu apenas na perspectiva do narrador, mas de todo um processo de construção desta forma de comunicar. E aí reportamos ao que considera Iser (2013, p. 346), ao dizer que “os textos literários são capazes de falar sobre o *como* da comunicação, isso se faz necessário porque tratam de algo que não é dado de forma imediata e que precisa ser produzido”.

Concluindo, aprende-se a utilizar a linguagem através da própria linguagem. Segue abaixo a cópia da versão produzida coletivamente pelos alunos.

Texto 5 - Produção coletiva derivada da crônica "A cidade dos macacos", de Moacyr Scliar

A cidade dos macacos

Certo dia eu vi um bando de macacos entrando do galho
 em galho.
 Eles estavam vindo na minha direção, e
 claro que eu estava na rua e comecei
 a correr sem parar. E o macaco não
 parava de correr atrás de mim. Eu peguei
 e me escondi.
 E escondido eu vi eles pulando
 para os quintais das outras. Ainda escon-
 dido eu vi eles entrando nas casas, quebrar
 e roubar as coisas das outras que moram
 ali. E então aquela confusão, todos os pessoas
 correndo e gritando e eu lá me escondido pensando
 são esses esses? Socorro! Socorro!
 Eu então aparecido não quero de pensar
 aqui em vão fazer. Pensei em chamar o Sr. Macaco
 para resolver o problema da invasão
 dos macacos. A solução era sair correndo para procurar
 ajuda.
 Então logo tive uma ideia. Vou cha-
 mar o Prefeito, que considero logo e en-
 contrei na entrada da Prefeitura.
 E pedi a ele ajuda porque os macacos es-
 tavam invadindo minha casa.
 Ele não pensou duas vezes, já inventou
 uma ideia para explorar os animais.
 Porque eles não sabem de moda e são
 apenas alguns animais.
 O prefeito queria se ganhar dinheiro
 aproveitando da inocência dos licheiros.

Fonte: Arquivo da autora.

Essa produção de texto nos oportuniza falar sobre o termo enfatizado como envolvimento do aluno com o texto literário. Com isso, queremos dizer, primeiramente, que estamos colocando em primeiro plano a leitura do texto, em detrimento das ações pedagógicas que, comumente, envolvem a modalidade literária como temática.

O primeiro ponto de aproximação foi a criação de um ambiente democrático. Ao aluno foi dado o direito de opinar sobre o processo de aprendizagem no qual estava inserido. A ideia de poder escolher possibilitou aos alunos uma sensação de autonomia, de se enxergarem

como leitores, e ainda escolhendo sua maneira de se expressar, tornando-os também responsáveis pelo processo instaurado nas aulas de leitura.

E, nesse processo, foi importante a introdução do “como se”. A ideia da dinâmica foi uma maneira de sensibilizar os alunos incentivando-os a abrir espaço para o imaginário. Ludicamente, abrimos uma porta de diálogo do aluno com o texto e, dessa perspectiva, um diálogo do real com a realidade representada. Desse modo, “o *como se* significa que o mundo representado não é propriamente mundo, mas que, por efeito de um determinado fim, deve ser representado como se o fosse” (ISER, 2002, p. 974). A dinâmica de imaginar que também estivessem na cidade invadida propiciou a criação de uma versão da crônica “A cidade dos macacos” escrita por Moacyr Scliar.

Na versão coletiva, o texto foi iniciado sob o ponto de vista de um narrador personagem, na primeira pessoa e, embora não tenha originado uma *nova* história, mostrou-se como uma atividade produtiva, pois possibilitou aos alunos o exercício da imaginação e, ao mesmo tempo, da mobilização de fatores como: “transportar” a perspectiva narrativa de narrador onisciente para narrador personagem; “exercitar o conhecimento” da formulação narrativa através do uso da expressão “Certa vez...” para iniciar a história, demonstrando familiaridade com o texto ficcional; “estabelecer a continuidade” narrativa partindo do parágrafo anterior escrito pelo colega; “encaixar” adequadamente o conflito gerador da polêmica: a ideia do prefeito explorar os animais demonstrando o reconhecimento da temática discutida no texto; reconhecer a organização social hierárquica na qual o prefeito representa a autoridade para resolver os problemas da cidade (sentido que não foi explorado no texto original); “tirar proveito da polissemia” do texto literário, do “jogo de conotações” conforme destaca Goulemot (2009, p. 108); enfim, “demonstrar” que assumiu sua função de leitor na medida em que fez “uma entrada insólita em outra dimensão” conforme destaca Jouve (2002, p. 109), utilizando-se da imaginação para preencher os espaços, evidenciando não só a capacidade de criar mas de fazê-lo colaborativamente.

E, mesmo não chegando a um desfecho propriamente dito, o texto termina mantendo o teor crítico e provocativo pelo qual transparece o “não dito” ao tratar-se da representação do político como um explorador daqueles que não podem ou não conseguem se defender.

Desse modo, essa análise sobre a produção coletiva dos alunos assume aqui a função de argumento de como é possível “envolver” os alunos na leitura através do “diálogo com o texto”, transportando o leitor para “realidades ainda não visitadas” como destaca Aguiar (2011, p. 114), e, como consequência, envolvê-los também no universo da escrita, de uma forma engajada, política.

Na quinta etapa, trabalhamos o texto “Banho de bacia”, de Piccinin (Anexo X). Analisamos aqui o texto de opinião do aluno “F” publicado no *blog*.

O aluno não seguiu o roteiro integralmente, mas o utilizou como base para o que gostaria de dizer sobre a temática do texto. Pela sua escrita, percebemos em que medida se identificou com o narrador personagem da crônica que conta memórias da sua infância em um ambiente que lhe é familiar, no caso, a vida no campo.

“F” relacionou o enredo da narrativa com a realidade semelhante à que é vivenciada por ele, que é morador da zona rural. Relatou ainda como realiza esse procedimento atualmente, acrescentando explicações sobre as consequências para a pessoa que não toma banho regularmente. Seu julgamento sobre a crônica foi revelado de forma direta utilizando a primeira pessoa, demonstrando que se sentiu à vontade para falar sobre o assunto. Sua escrita revela acentuados traços da língua falada, porém o objetivo foi atingido porque se trata de um aluno que integra parte dos que *não gostavam de ler*, inicialmente, e *não escrevia* textos que demandassem a demonstração de alguma autonomia ou criatividade. No entanto, participou ativamente com desenhos e ainda produziu diversos textos sobre suas leituras.

Segue abaixo, o texto conforme foi publicado por ele próprio no *blog* da turma.

Texto 6 - Produção texto de opinião do aluno “F”

Banho de bacia - [Redacted]

Achei engraçado, os personagens e os objetos são bem realísticos. A situação é bem legal e engraçada de se ler. Eu já tomei banho de bacia quando tinha 10 anos, e agora é de balde , só quando está frio , ai sim, eu tomo banho de balde de água morna. O banho é obrigação do ser humano. Se a gente não tomar banho ficaríamos com mal cheiro e cheio de bactérias .O texto lido não tem palavras de difícil entendimento . Os pés da molecada eram cascorentos de tanto andar descalço pisando na lama ou no poeira vermelha . Diz que se pisassem num prego este entortaria tamanho era o cascão dos pés. Esta foi a parte que eu gostei.

Postado há 12th July por Leituras e releituras do 8º ano

G+ 0 Tweet Curtir 0

0 Adicionar um comentário

Fonte: Arquivo da autora.

4.3 Um caso à parte

Justificamos esse aparte, lembrando que, ainda na fase de diagnóstico na qual já discutíamos a formação dos grupos de trabalhos, um dos alunos – doravante denominado “P” – não se identificou com nenhuma das atividades eleitas.

O aluno “P” foi o único que não se encaixou em nenhuma das atividades em grupo eleitas pela turma. Relatou que preferia trabalhar sozinho e que gostava de escrever, por isso gostaria de *tentar* produzir crônicas. Ele participou de todas as atividades coletivas – com toda a turma – e, no momento em que os grupos se reuniam, ele também realizava suas leituras a partir dos livros disponíveis na sala, escrevendo, a partir dessas leituras, seus textos.

Enquanto os grupos desenvolviam suas atividades, percebemos que esse aluno estava, aparentemente, desmotivado para qualquer atividade que fosse proposta, apesar de estar sempre com um livro para leitura. Frequentemente estava sozinho e abaixado sobre a mesa, na maioria das vezes sem interagir com os demais. Após essa observação, na primeira oportunidade, conversamos sobre as leituras que havíamos realizado com toda a turma até então. Ele revelou que estava sem ideias para escrever, mas que ia tentar lendo crônicas diferentes. Estava com um livro de crônicas autobiográficas de Campos (2008) e comentou sobre a crônica que havia lido nesse livro.

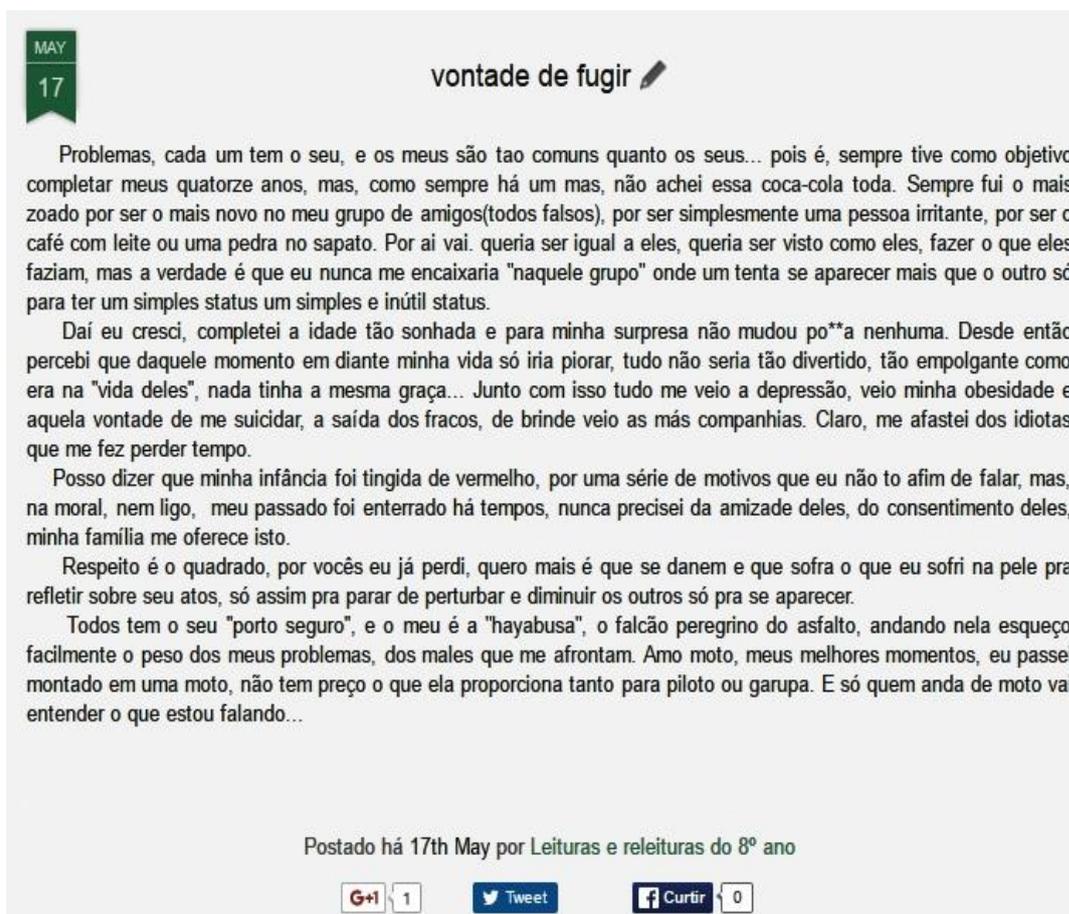
Naquele momento, julgamos que a dificuldade pudesse estar no texto que ele havia lido cujo título era “É minha culpa”, pela linguagem ou por citar elementos históricos, considerados desconhecidos pelo aluno. Discutimos sobre o narrador e seu codinome *Mata-mosquitos*, lembrando a parte em que ele diz que nunca havia matado um mosquito sequer. Pensamos que esses fatores poderiam estar dificultando a criação dele. Ele, porém, disse que não era esse o problema. Sugerimos que se juntasse a um dos grupos ao que se recusou, dizendo que preferia continuar sozinho e que não conseguia trabalhar bem em grupos. Conversamos sobre a temática do texto fazendo conexão com acontecimentos atuais, relacionando fatos do texto com o grande número de casos de dengue no Brasil, apesar da circulação de bastante informação sobre a questão. Ele se dispôs a produzir alguma coisa.

A conversa tornou as coisas ainda mais preocupantes. Uma questão como essa, nos lembra das nossas limitações para ajudar, principalmente, os adolescentes com os quais trabalhamos todos os dias. E essa limitação incomoda, porque não basta conhecer a história de vida dos alunos, tentar compreender seus problemas, suas dificuldades. Tentar compreender pode até amenizar a relação do adolescente com as regras e cobranças da escola, mas também deixa a sensação de contribuir para piorar a situação, porque não se resolve o problema e nem se sabe como avançar para colaborar na aprendizagem do adolescente.

Depois dessa conversa, o aluno produziu um texto sobre a leitura que discutimos. A produção dele se constituiu de uma forma híbrida, misturando ideias oriundas da leitura e de outras “que passavam pela sua cabeça”, segundo ele próprio. De qualquer modo, o aluno produziu.

Sua produção individual, durante a intervenção, totaliza cinco textos que foram escritos consecutivamente: “É minha culpa”, “O velho”, “Contratempos do tempo”, “Vontade de fugir” e “Campo de batalha”, conforme Anexos XXXVII a LX deste trabalho. Em todos o aluno revela um caráter intimista, de reflexão; quatro deles escritos em primeira pessoa. Neles, tem-se a impressão de que o narrador é o próprio autor, revelando seus conflitos de adolescente, como mostra o texto “Vontade de fugir”.

Texto 7 - Produção do aluno “P”



The image shows a social media post on a platform like Facebook. At the top left, there is a green ribbon with 'MAY' and the number '17'. The title of the post is 'vontade de fugir' with a pencil icon. The text of the post is as follows:

Problemas, cada um tem o seu, e os meus são tao comuns quanto os seus... pois é, sempre tive como objetivo completar meus quatorze anos, mas, como sempre há um mas, não achei essa coca-cola toda. Sempre fui o mais zoadado por ser o mais novo no meu grupo de amigos(todos falsos), por ser simplesmente uma pessoa irritante, por ser o café com leite ou uma pedra no sapato. Por ai vai. queria ser igual a eles, queria ser visto como eles, fazer o que eles faziam, mas a verdade é que eu nunca me encaixaria "naquele grupo" onde um tenta se aparecer mais que o outro só para ter um simples status um simples e inútil status.

Dai eu cresci, completei a idade tão sonhada e para minha surpresa não mudou po**a nenhuma. Desde então percebi que daquele momento em diante minha vida só iria piorar, tudo não seria tão divertido, tão empolgante como era na "vida deles", nada tinha a mesma graça... Junto com isso tudo me veio a depressão, veio minha obesidade e aquela vontade de me suicidar, a saída dos fracos, de brinde veio as más companhias. Claro, me afastei dos idiotas que me fez perder tempo.

Posso dizer que minha infância foi tingida de vermelho, por uma série de motivos que eu não to afirm de falar, mas, na moral, nem ligo, meu passado foi enterrado há tempos, nunca precisei da amizade deles, do consentimento deles, minha família me oferece isto.

Respeito é o quadrado, por vocês eu já perdi, quero mais é que se danem e que sofra o que eu sofri na pele pra refletir sobre seu atos, só assim pra parar de perturbar e diminuir os outros só pra se aparecer.

Todos tem o seu "porto seguro", e o meu é a "hayabusa", o falcão peregrino do asfalto, andando nela esqueço facilmente o peso dos meus problemas, dos males que me afrontam. Amo moto, meus melhores momentos, eu passei montado em uma moto, não tem preço o que ela proporciona tanto para piloto ou garupa. E só quem anda de moto vai entender o que estou falando...

At the bottom of the post, it says 'Postado há 17th May por Leituras e releituras do 8º ano'. There are three interaction buttons: '+1' (1), 'Tweet' (0), and 'Curtir' (0).

Fonte: Arquivo da autora.

Vale ressaltar que não se trata de duvidar que esse seja um estilo da sua escrita, mas da análise de um conjunto de aspectos observados durante as aulas, que colaboram para a ideia de supor que esses textos possam significar uma forma de *desabafo*. E, sendo assim, analisar as produções escritas desse aluno está além das nossas capacidades, embora ele tenha se utilizado das leituras como uma porta para sua expressão.

As demais produções que retratam o trabalho com as crônicas literárias lidas também compõem a lista de anexos e seguem gravadas em fonte audiovisual.

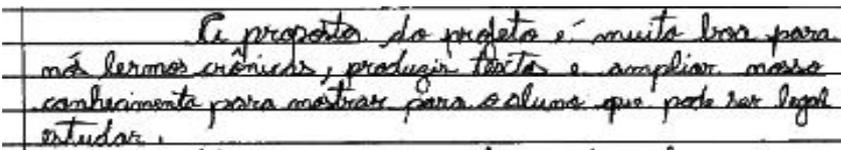
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de encaminhar as considerações finais, faz-se necessário relembrar algumas passagens marcantes do processo de intervenção. Em meados do semestre letivo, especificamente no mês de maio, tínhamos poucos progressos em relação à manutenção do *Blog*. Encontrávamos dificuldades nas postagens de fotos e textos; no caso dos vídeos, todas as tentativas de postagens foram frustradas. Outras dificuldades encontradas foram: falta de equipamentos para a gravação dos vídeos, falta de materiais básicos como réguas, variedade de cores de lápis e giz de cera para os desenhos em cartolinas e de espaços adequados para os trabalhos em grupos, para ensaio e gravação de vídeos e para leituras individuais. O local apropriado para as leituras seria a biblioteca, no entanto, esse espaço, além de ser compartilhado entre as duas redes, é também utilizado como sala de vídeo, em virtude de não haver outro espaço adequado para a utilização desses equipamentos.

E foi diante desse quadro que surgiu a necessidade de uma avaliação do processo de intervenção até aquele momento. Para nortear a discussão, colocamos alguns itens no quadro da sala e os alunos foram convocados a falarem sobre como estavam vendo o desenvolvimento do projeto. Os principais itens discutidos foram a falta de equipamentos, espaços, internet, mobiliário, materiais e transporte.

Democraticamente falamos sobre como poderíamos contornar os empecilhos encontrados. Cada um teve oportunidade de expor suas opiniões, avaliando o trabalho de forma geral. A discussão acabou ganhando o caráter de uma pesquisa de opinião feita pelo grupo do *blog*. O grupo investigou a opinião dos colegas dos outros grupos e escreveram o texto intitulado “O nosso projeto”. Essa produção não foi publicada no *blog*, pois avaliamos que, como o projeto ainda estava em andamento, o texto ficaria descontextualizado. Entretanto, o analisamos agora, considerando-o como um portador oficial da avaliação dos alunos diante dos trabalhos desenvolvidos no projeto de intervenção.

Texto 8 - Fragmento da produção de texto do grupo do blog



A proposta do projeto é muito boa para
 nós lermos histórias, produzir textos e ampliar nosso
 conhecimento para mostrar para a turma que pode ser legal
 estudar.

Fonte: Arquivo da autora.

Foi interessante perceber como o grupo avaliou todos os envolvidos no processo como constatamos nos trechos destacados.

Texto 9 - Fragmento texto avaliativo dos alunos do grupo do blog

Não enfrentamos grandes dificuldades no desenvolvimento da nossa trabalho, dentro das a falta de internet que foi ocasionada pela falta de dinheiro da escola para pagar a internet que ficou com falta por dois meses, tem também a difícil acessibilidade ao blog que foi dada pelo mesmo problema que está antes que é a falta de internet para postarmos nossa trabalhos e por último mas não menos importante a atraso de atividades que ocorre quando alguns alunos não fazem as atividades e acabam acumulando-se para a próxima aula que acaba reduzindo o tempo que temos para fazer outras atividades.

Fonte: Arquivo da autora.

De certo modo, avaliam a professora, o projeto, a escola e até o desempenho deles próprios em relação ao tempo para concluir as atividades.

Em outra produção individual, um dos alunos também expõe seu ponto de vista sobre o trabalho de leitura das crônicas literárias. Ele escreve:

Texto 10 - Fragmento do texto de opinião individual do aluno “E”

O que eu mais gostei durante as leituras é que todo mundo fazia muitas brincadeiras sobre o texto, todas de bom risadas. E eu aprendi que estudar pode ser muito legal e divertido, apesar de algumas leituras serem mais difíceis e complicadas de entender, mas mesmo assim não deixa de ser muito divertido.

Fonte: Arquivo da autora.

A avaliação dos próprios alunos sobre como foram desenvolvidas as atividades com as leituras das crônicas literárias nos oferece a clara noção de que esses alunos foram afetados, envolvidos pela proposta de leitura, de modo que se sentiram, também, responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Observando essa construção, percebemos o quanto o processo dialógico favoreceu o desenvolvimento das leituras, comprovando a eficácia de “práticas socializantes” conforme destacado por Zilberman (2008, p. 18). As “situações” criadas em cada etapa favoreceram a

construção de uma rotina de leituras e da descoberta de que cada um tem uma maneira própria de se enxergar como leitor de literatura.

Esse percurso possibilitou que os próprios alunos percebessem suas capacidades leitoras, na medida em que tiveram “autonomia” para produzir suas próprias interpretações, como sugerem as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012, p. 42).

Um dos paradigmas superados na intervenção foi o de que só se compreendem textos através de exercícios e questionários como aqueles propostos nos tradicionais materiais didáticos, com a finalidade de ensinar o aluno a *acessar* a interpretação correta, desconsiderando os conhecimentos que, de alguma maneira, ele já traz para a leitura. E mesmo com a utilização de um roteiro – que serviu como base para sugerir ideias – este não se configurou como um condicionante da produção escrita. Foi apresentado aos alunos como um recurso auxiliar, colaborando para a constituição de sentidos como sugere Goulemot (2009, p. 108), em vez de ajudá-los a “reproduzir” as ideias dos textos.

A caminho das palavras finais, convém rever os objetivos definidos como abalizadores dos resultados observados a partir dessa intervenção.

Um dos objetivos foi possibilitar aos alunos conhecer o texto literário *crônica* e também *onde* e *como* encontrá-lo. Diante das limitações de não haver uma biblioteca com obras variadas e mais atualizadas, tampouco espaços adequados para leituras em grupos ou individuais, o resultado foi bastante positivo. Embora alguns volumes não tenham conquistado leitores, os alunos mais ativos no desenvolvimento da intervenção saberão apontar cada livro de crônicas disponível na biblioteca. Ou seja, esses livros se tornaram referências no tocante às crônicas literárias na escola, visto que foram carregados e manuseados em sala de aula em todo o período da intervenção.

A realização das leituras durante as aulas e da constante socialização das interpretações, que ocorreram de forma mediada, configurou-se como um profícuo exercício de leitura, através do qual foram possíveis várias retomadas aos textos em busca de comprovar ou refutar ideias, rever sentidos, certificar passagens e contextualizar argumentações e pontos de vista. Lembrando que toda a discussão, além de ter sido mediada pelo roteiro, também foi intermediada com questionamentos que desafiavam opiniões já colocadas em discussão, obrigando os interlocutores a buscarem auxílio no texto e em seus conhecimentos prévios para justificar seus argumentos. Assim, pensamos que, desse modo, se aplica a estética recepcional, na qual se supõe que “é o leitor que faz o texto falar e, embora esse estabeleça limites às possibilidades interpretativas, é o leitor quem o reconstitui,

vinculando às significações à sua condição de sujeito histórico e culturalmente determinado” (SARAIVA, 2001, p. 26).

As discussões coletivas possibilitaram uma rica interação discursiva. Discutimos sentidos de palavras e expressões dos textos contextualizando-as em possíveis situações para o seu acontecimento com a finalidade de compreender passagens dos textos, por exemplo. Essas conversas tanto individuais quanto grupais possibilitaram a construção e socialização de inferências essenciais para a interpretação das crônicas lidas, instituindo entre eles uma forma colaborativa de aprender.

As produções dos alunos originadas a partir das leituras – tanto individuais quanto grupais – atenderam às expectativas iniciais e, em alguns casos, superou-as devido ao alto grau de envolvimento e motivação demonstrados pelos alunos em desenvolver bem os seus trabalhos. Esse é o caso do aluno “F”, considerado desmotivado para a leitura e a escrita, e que teve duas produções mostradas neste trabalho, demonstrando que transcendeu às leituras, apesar das limitações com a língua escrita.

Temos como principais produtos os diários de leituras, um *blog* no qual foram postadas as principais atividades, uma coletânea de textos de opinião manuscrito de cada aluno sobre uma das crônicas, painéis produzidos em cartolinas, vídeos nos quais os alunos falam sobre suas leituras preferidas e ainda os painéis em madeira produzidos em duplas na etapa final do projeto. Apenas um dos trabalhos previstos não se concretizou, que foi a encenação de uma crônica que seria gravada em vídeo. Todos esses produtos seguem anexos através de recortes de publicações do *blog*, digitalizações, imagens e vídeos gravados em DVD.

Em síntese, podemos afirmar que os alunos do oitavo ano que participaram desse projeto de intervenção com a leitura de crônicas literárias construíram uma nova relação com a leitura e com o texto literário. Percebemos que a familiarização com essa linguagem se constituiu como uma forma de ativar a percepção, a sensibilidade e a reflexão sobre diversos temas cotidianos, a discussão de valores humanos e o reconhecimento de que existem traços culturais comuns a diversas gerações e comunidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. Séria Cultura (Coleção Paradidáticos). 2. reimp. – São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 104-116. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br>>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Et al.* **Elenco de cronistas modernos**. 21. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- A ÚLTIMA CRÔNICA**. Enviada por Felipe Bretas, 2009. Vídeo MP4 78,7 MB (06min 57s). Disponível em: <<https://youtu.be/FgH8XuTv3ZM>>. Acesso em: 23 mar. 2016.
- A ÚLTIMA CRÔNICA**. Publicada por Jenny Thiara, 2012. Vídeo MP4 23,7 MB (05min 39s). Disponível em: <<https://youtu.be/yZt74SP7Sm4>>. Acesso em: 23 mar. 2016.
- A ÚLTIMA CRÔNICA**. By Magno Marconi, Mariana de Almeida e Rafaela Siquara. Turma 45, segundo ano, 2009. Vídeo MP4 11,3 MB (04min 34s). Disponível em: <<https://youtu.be/MODgSsn6XBM>>. Acesso em: 23 mar. 2016.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- BRAGA, Rubem. **200 crônicas escolhidas**. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- _____. **O Recado de Primavera**. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 5^a a 8^a Séries. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CAMPOS, Paulo Mendes. **Cisne de feltro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: **Crônicas**. (Para gostar de ler, v. 5) São Paulo: Ática, 1981.
- _____. Vários Escritos: **O direito à literatura**. Rio de Janeiro: Azul, 1988.
- COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONHEÇA A CRÔNICA. Publicada por Jornalismo Opinitivo, 2011. Vídeo MP4 14,2 MB (04min 19s). Disponível em: <https://youtu.be/lbgP_hPPiC8>. Acesso em: 23 mar.2016.

CONY, Carlos Heitor. **Crônicas para ler na escola.** Rio de Janeiro: Fontanar, 2009.

CORRÊA, H. T.; MACHADO, M. Z. V. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: Rangel, E. O.; Rojo, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** v. 19 da coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** 2 ed. 4. imp. São Paulo: Contexto, 2014.

CRÔNICA. Trecho do Programa “De ponto em ponto se faz um conto” da Série Palavra puxa Palavra da MultiRio. Enviado por Fátima Campilho, 2010. Educopédia – SME/RJ. Vídeo MP4 26,6 MB (09min 39s). Disponível em: <<https://youtu.be/rjHJT2WwVtg>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

CRÔNICA: O QUE É E COMO SE FAZ. Português em Cena Professor Rafael, 2013. Vídeo MP4 4,40 MB (01min 42s). Disponível em: <<https://youtu.be/PmPRrCpig1s>>. Acesso em: 23mar. 2016.

DÓRIA, Lílian Maria Fleury Teixeira. **Iser e as Preliminares para uma Teoria da Estética do Efeito.** ENCONTRO DO GRUPO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES, 4; ENCONTRO DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OITOCENTISTA, 2. 2011, Curitiba. *Anais eletrônicos.* Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 08 e 09 de dezembro de 2011. 230 p. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

ESCOLA ESTADUAL CLAUDIO APARECIDO PARO. **Projeto Político-Pedagógico (PPP).** Tangará da Serra, 2016.

FERRARA, Lucrecia D’Aléssio. **Leitura sem palavras.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** (Questões da Nossa Época, v. 22). 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011

GOULEMOT, Jean. Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura **juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução de Johannes Kretschmer. v. 1. São Paulo: 34. 1996.

_____. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. 2. ed. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

_____. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervat. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LOPES, Paula Cristina. **A crónica (nos jornais). O que foi? O que é?** Universidade Autónoma de Lisboa, 2010. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-crónica-lopes.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **O diário de Leitura: um aliado para leituras literárias**. 2015. 90p. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

PAIVA, Aparecida. **A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor**. In: Alfabetização e Letramento na Infância. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Boletim 9. 49 p.

PICCININ, Osvaldo. **Crônicas de Osvaldo Piccinin: a roça não sai da gente**. Brasília, DF: Ministério da Cultura: Cultura Sustentável, 2015.

QUINTANA, Mário. **Da preguiça como método de trabalho**. (Coleção Mário Quintana). 2. ed. São Paulo: Globo, 2007.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCLIAR, Moacyr. **O imaginário do cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Global, 2002.

SOARES, Magda. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, Regina; Silva, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ática, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERUYA, Tera Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá: Eduem, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2.^a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008.

_____. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2 ed. São Paulo: Global, 2008.

_____. **A Leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. Ensaio, Campinas: Editora da Unicamp. 1994. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/ensaio32.html>> Acesso em 23 mai. 2016.

_____. **Recepção e Leitura no Horizonte da Literatura**. ALEA. vol.10, nº1. p. 85-97. Jan/Junho 2008.

_____. **Teoria da Literatura I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009. 140 p. Vídeo aulas online do IESDE BRASIL S/A. Disponível em:
<<http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/23968.pdf>> Acesso em: 3 de mar. 2016.

ANEXOS

ANEXO I – PRIMEIRA CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE.

História triste de Tuim – Rubem Braga

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente, mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim....

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim. Você conhece, não? De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser menor. Tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um. Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles.

Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredado: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto. Mas o pai disse: "menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuins, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai embora com os outros, mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, esta arriscado ele morrer de tristeza". E o menino vivia de ouvido no ar com medo de ouvir bando de tuim. Foi de manhã, ele estava cantando minhoca para pescar quando viu o bando chegar, não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal, dividido em partes. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz, o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar, mas nada dele vir. Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa e disse: "venha cá". E disse: "o senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais".

O menino parou de chorar, pois seu pai o havia consolado, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele também estivera muito infeliz com o sumiço do tuim. Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: "aqui na cidade ele não pode andar solto, é um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado". Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala, a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa. Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto, se ele quisesse voar para longe era só chamar, que voltava, mas uma vez não voltou.

De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: "que é tuim?" Perguntavam pessoas ignorantes. "Tuim?" Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra. Teve uma ideia, foi ao armazém de "seu" Perrota: "tem gaiola para vender?" Disseram que tinha. "Venderam alguma gaiola hoje?" Tinham vendido uma para uma casa ali perto. Foi lá, chorando, disse ao

dono da casa: "se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?" O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho. "Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim". Voltou para casa com o tuim no dedo. Pegou uma tesoura: era triste, era uma judiação, mas era preciso, cortou as asinhas, assim o bichinho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria. Depois foi dentro de casa para fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.

Acabou-se a triste história do tuim.

(Braga, Rubem. 200 Crônicas escolhidas. – Rio de Janeiro: Record, 2008. 28ª ed.)

ANEXO II – CRÔNICA LIDA EM UM GRUPO

A foto – Luís Fernando Veríssimo

Foi numa festa de família, dessas de fim de ano. Já que o bisavô estava morre não morre, decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez. A bisa e o bisa sentados, filhos, filhas, noras, genros e netos em volta, bisnetos na frente, esparramados pelo chão. Castelo, o dono da câmara, comandou a pose, depois tirou o olho do visor e ofereceu a câmara a quem ia tirar a fotografia. Mas quem iria tirar a fotografia?

- Tira você mesmo, ué.

- Ah, é? E eu não saio na foto?

O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que sair na fotografia.

- Tiro eu – disse o marido da Bitinha.

- Você fica aqui – comandou a Bitinha.

Havia uma certa resistência ao marido da Bitinha na família. A Bitinha, orgulhosa insistia para que o marido reagisse.

- “Não deixa eles te humilharem, Mário César”, dizia sempre.

O Mário César ficou firme onde estava, ao lado da mulher.

- Acho que quem deve tirar é o Dudu.

O Dudu era o filho mais novo de Andradina, uma das noras, casada com o Luiz Olavo. Havia suspeita, nunca claramente anunciada, de que não fosse filho do Luiz Olavo. O Dudu se prontificou a tirar a fotografia, mas a Andradina segurou o filho.

- Só faltava essa, o Dudu não sair.

Tinha que ser toda a família reunida em volta do bisa. Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão.

- Dá aqui.

- Mas seu Domício...

- Vai pra lá e fica quieto.

- Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido!

- Eu fico implícito – disse o velho, já com olho no visor.

E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.

(Veríssimo, L. F. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.)

ANEXO III – CRÔNICA LIDA EM UM GRUPO

A bola – Luís Fernando Veríssimo

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5, sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho.

Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que liga? – perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem manual de instrução?

- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é quem faz coisas com ela.

- O quê?

- Controla, chuta...

- Ah, então é uma bola.

- Claro que é uma bola.

- Uma bola, bola. Bola mesmo.

- Você pensou que fosse o quê?

- Nada não.

O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.

O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse “Legal” mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada.

Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

(Veríssimo, L. F. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. Ed. especial para crianças.)

ANEXO IV – CRÔNICA LIDA EM UM GRUPO

A roça nunca saiu de mim – Osvaldo Piccinin

Assim que me formei, passei um ano sem retornar à casa de mês pais, lugar de meu aconchego e porto seguro. Três mil quilômetros nos separavam e minha sensação era de que eu havia ido morar, para sempre, no fim do mundo.

No Pará tudo era diferente: a cultura, os costumes, as comidas; enfim, nada a ver com o mundo em que fui criado de simplicidade ao sabor da roça. Poucos amigos e muitos contratemplos marcaram meu início de carreira em terras estranhas: doenças, solidão, insegurança e outras coisas típicas de um desmamado. Minha moradia se resumia num minúsculo apartamento de 25 metros quadrados. Foi lá que aprendi a “chorar calado, pensar quieto e desabafar com as paredes”. O trabalho duro e as viagens intermináveis pela Amazônia, por terra, água e ar, me ajudaram a vencer os desafios que a profissão me impunha.

Gostar dessa exuberante e misteriosa região foi uma questão de tempo. Meu encanto por Belém, onde morava, foi tamanho que lá também verdadeiro amor de minha vida. Casei-me na centenária, rica e suntuosa igreja Nossa Senhora de Nazaré. Sentia muito a falta de casa, mas tinha consciência de que só seria possível voltar a passeio e por pouco tempo. A viagem de volta demorou oito horas devido às incontáveis escalas. Uma eternidade pra quem estava morrendo de saudade! Mas esse era o roteiro mais barato... E para quem tá começando a vida profissional cada tostão economizado vira poupança.

Cheguei à minha pequena cidade, Ibaté, às 9 horas da manhã, tomei bênção da minha mãe e fui direto ao nosso sítio abraçar meu velho pai. Plantando feijão de matraca, mal se deu conta da minha presença. Ao notar-me tirou o velho chapéu de palha, olhou para o céu e disse: “que surpresa é essa? Tô sonhando ou é verdade?”. Pude notar em sua testa marcada pelo tempo e em seu peito com rala cabeleira tordilhada o suor escorrendo em bica. O calor estava infernal!

Não me contive e fui abraçá-lo fortemente. Num gesto suave me disse: “Estou todo sujo e suado, deixe-me passar uma água no rosto”. Ignorei seu apelo e o abracei com força beijando-lhe a testa. Pude sentir o sal de seu suor de homem honrado e trabalhador. Foi na labuta dura da roça que nos criou.

Em seguida convidou-me para repartir seu almoço. Sua marmita, recheada com boia fria, preparada com carinho pela minha mãe às 4 da manhã, encontrava-se pendurada num galho de figueira, protegida das formigas e animais intrusos. Almoçou rápido, como de costume. Levantou-se de súbito, tomou uns bons goles de água fresca no bico do corote, que, submerso num pequeno córrego, mantinha sua sagrada água fresquinha o dia todo – sabedoria da roça. “Vou continuar o plantio porque a lua está boa e o tempo tá com cara de chuva.”

Não tive dúvida, passei a mão na matraca reserva e puxei o eito junto com ele. Passamos boas horas plantando e conversando. Ficou um tanto incomodado ao ver minha disposição e disse: “- Esse não é o trabalho para um doutor formado, vai fazer bolhas e calos em suas mãos.” “Retruquei” Pai, pare com isso. Você se esqueceu do quanto fui bom num facão de corta cana?”

Ao escurecer fomos embora e ele ficou pensativo quando soube que eu voltaria ao norte em poucos dias. Do seu silêncio brotavam minhas maiores lições. Ficou calado por uns instantes, engolindo um nó seco que tratava sua garganta. “Prometo voltar com mais tempo brevemente.” Mal sabia ele que eu passaria mais um ano sem vê-lo. Nas cartas trocadas aliviávamos um pouco da saudade sentida. Parti com vontade de largar meu emprego e ficar por ali, perto do meu antigo ninho, mais segui viagem com a dorzinha da saudade latejando no peito. Assim é a vida, nem sempre temos o privilégio de escolher os caminhos de nossas

jornadas. “Somos soldados a serviço da vida”, profetizou-me. “Faça sua cama enquanto é jovem e tem disposição e saúde, porque um dia a velhice será inevitável. O mundo foi feito para ser desbravado por homens fortes. Aproveite sua juventude meu filho!”

A roça nunca saiu de mim foi lá que meu caráter e quase tudo que aprendi foram construídos. É na simplicidade que encontro inspiração para vencer os contratempos. É na simplicidade que chego à conclusão de que vale a pena viver intensamente cada minuto da vida.

E VIVA A VIDA SIMPLES DA ROÇA!

(Piccinin, O. Crônicas de Osvaldo Piccinin: A roça não sai da gente. Cultura Sustentável Editoração. 2015. p 10-11)

ANEXO V – CRÔNICA LIDA POR UM GRUPO

Torpedos – Moacyr Scliar

★*A polícia do Rio de Janeiro prendeu quatro estudantes que tentavam fraudar o vestibular de medicina da Universidade Gama Filho. Uma quadrilha teria cobrado entre R\$ 10 mil e R\$ 15 mil pela transmissão do gabarito do exame por meio de mensagens de texto. Cotidiano, 31 de janeiro de 2006*

Apesar do fracasso dos quatro vestibulandos que haviam tentado fraudar a prova mediante mensagens pelo celular, ela decidiu fazer a mesma coisa.

Em primeiro lugar, porque morava numa cidade muito menor que o Rio, na qual as medidas de segurança não eram tão rigorosas. Depois, não recorreria a quadrilha nenhuma, coisa que, segundo imaginava, tornava a operação vulnerável. Em terceiro lugar, não tinha outra opção: não sabia quase nada, e era certo que seria reprovada. Por último, havia uma coincidência favorável: estava com o antebraço esquerdo engessado.

Nada preocupante, e na verdade ela até poderia ter tirado o gesso, mas não o fizera e agora contava com um ótimo esconderijo para o celular. Quem mandaria o gabarito? O namorado, claro. Rapaz inteligente (já estava cursando a faculdade), ele só teria de perguntar as questões para alguém que tivesse terminado a prova e enviar o gabarito por torpedo.

Quando ela fez a proposta ao rapaz, ele pareceu-lhe um tanto relutante, incomodado mesmo. E no dia do vestibular ela descobriu por quê. Quarenta minutos depois de iniciada a prova, ela recebeu o tão esperado torpedo. Para sua surpresa, não continha o gabarito, e sim uma mensagem: "Sinto muito, mas não posso continuar namorando uma pessoa tão desonesta. Considere terminada a nossa relação.

PS: boa sorte no vestibular". Com o que ela foi obrigada a concluir: tão importante quanto o torpedo é aquele que dispara o torpedo.

(Folha on-line, 30 de Janeiro de 2006.)

ANEXO VI – CRÔNICA LIDA POR UM GRUPO

Furto de flor – Carlos Drummond de Andrade

Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, e eu furtei a flor.

Trouxe-a para a casa e coloquei-a no copo com água. Logo senti que ela não estava feliz. O copo destina-se a beber, e flor não é para ser bebida.

Passei-a para o vaso, e notei que ela me agradecia, revelando melhor sua delicada composição. Quantas novidades há numa flor, se a contemplarmos bem.

Sendo autor do furto, eu assumira a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso, mas a flor empalidecia. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la no jardim. Nem apelar para o médico de flores. Eu a furtara, eu a via morrer.

Já murcha, e com a cor particular da morte, peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim onde desabrochava. O porteiro estava atento e repreende-me.

- Que ideia a sua, vir jogar de sua casa neste jardim!

(Andrade, C. D. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.)

ANEXO VII – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE

Caixa-preta – Moacyr Scliar

Deputado quer abrir caixa-preta de planos - Entidades de previdência privada, aberta e fechada, terão de explicar suas contas à Câmara Federal. Folhainvest, 1º.mar.99

Aprovada, depois de muita discussão, a matéria, foi finalmente marcada a data para a abertura da tão conhecida, e temida, caixa-preta. Considerando que o auditório da Câmara seria pequeno para o maciço comparecimento que se esperava, decidiu-se realizar o evento num local especial. Para isso, uma gigantesca tenda foi armada na Esplanada dos Ministérios. Já às primeiras horas do grande dia, uma multidão lá se concentrava. A expectativa era enorme.

Pela primeira vez, na história do país, uma caixa-preta seria aberta -e diante dos cidadãos, o que era ainda mais inusitado. Os minutos se passavam, e nada acontecia, o que suscitou nervosismo: seriam as esperanças frustradas? Teriam os donos da caixa-preta conseguido, mediante medida judicial ou por um golpe qualquer, suspender a medida? Um murmúrio de revolta já começava a se ouvir, mas então soou um clarim, e quatro homens adentraram o recinto, carregando a famosa caixa-preta. Que era grande -um cubo de cerca de um metro de aresta-, pintada num preto fosco, discreto, mas sinistro.

A caixa-preta foi colocada sobre a mesa. Uma senhora aposentada foi convidada a retirar a tampa. Depois de muito trabalho -aquilo era coisa para especialista-, ela conseguiu fazê-lo. Os homens retiraram, então, o conteúdo e o expuseram ao público.

Outra caixa-preta. Dentro da caixa-preta havia uma outra caixa-preta.

A decepção foi grande, mas o coordenador dos trabalhos convidou outra pessoa, desta vez um senhor, a abrir a segunda caixa-preta.

Mais uma caixa-preta. Era assim; como aquelas bonecas russas, cada caixa-preta continha uma nova caixa-preta. A angústia aumentava, assim como os gritos de "palhaçada, palhaçada". Mas, então, chegou-se a uma 15ª caixa preta, esta com 20 centímetros. Um ancião a abriu -e soou então uma exclamação deslumbrada.

Era uma caixa branca.

Agora, sim, diziam todos, agora chegamos ao fim do processo, agora vamos descobrir a verdade. Em meio à alegria geral, uma menina foi convidada a abrir a caixa branca. Foi o que ela fez, com dedos trêmulos. Todos se precipitaram para ver o que havia dentro.

Era uma caixa-preta.

(Scliar, M. O imaginário do cotidiano. São Paulo: Global, 2002. 3ª edição)

ANEXO VIII – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE

A cidade dos macacos – Moacyr Scliar

"Macacos com fome invadem cidades". Brasil, 22/7/98

A primeira reação à invasão dos macacos - era uma grande invasão, os animais vinham em bandos de mais de 200 foi de surpresa.

Macacos eram comuns na região, mas jamais chegavam à cidade - o que dava uma ideia da fome que passavam. Quando os bichos começaram a roubar alimento de quitandas e até das cozinhas das casas, a indignação generalizou-se: não temos comida nem para nós, era o argumento mais comum, quanto mais para repartir com esses bichos.

A fúria contra os recém-chegados foi num crescendo: rapidamente surgiram milícias armadas, formadas com o expresse propósito de liquidá-los.

Com o que o prefeito não concordava.

Homem de visão, achava que aquela era uma situação típica em que o limão poderia ser transformado em limonada. A ideia dele era incorporar os macacos ao cotidiano da cidade. Não em um zoológico, como poderia pensar alguém mais desavisado; não, seu plano era treinar os macacos para realizar pequenas tarefas tais como juntar o lixo das ruas e varrer calçadas. Pretendia inclusive providenciar um uniforme padronizado para os bichos. Esta iniciativa teria um benefício adicional: transformaria a cidade numa atração turística. Gente viria de longe para conhecer a original experiência.

Finalmente, argumentava o culto prefeito, a medida envolvia compensação por uma milenar injustiça.

Afinal de contas, segundo Darwin, os macacos são nossos parentes mais próximos. Está na hora de tratá-los com a consideração que merecem.

Os assessores do prefeito acharam o plano fantástico, capaz de conciliar todos os interesses. A população pensava diferente. Afinal, a cidade tinha uma alta taxa de desemprego e os macacos acabariam fazendo concorrência desleal aos cidadãos. Manifestações foram organizadas; grupos carregando faixas com inscrições ("Macacos, go home" e "Goiabada sim, macacada não") fizeram um grande comício em frente à prefeitura. - Ou a cidade é dos macacos - disse um exaltado orador - ou é nossa.

O prefeito tem de escolher. E o prefeito escolheu: optou por desistir da ideia. Afinal de contas, ponderou à esposa, macaco não vota.

Tarzan pensaria diferente, claro. Mas Tarzan nunca teve de enfrentar uma campanha eleitoral numa cidade de desempregados. É mais difícil que balançar num cipó em companhia de macacos.

ANEXO IX – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE

O pombo – Rubem Braga

Vinícius de Moraes contava ter ouvido de uma sua tia-avó, senhora idosa muito boazinha, que um dia ela estava na sala de jantar, em sua casa do interior, quando um lindo pombo pousou na janela.

A senhora foi se aproximando devagar e conseguiu pegar a ave. Viu então que em uma das patas havia um anel metálico onde estavam escritas umas coisas.

- Era um pombo-correio, titia. Pois é.

Era muito bonitinho e mansinho mesmo. Eu gosto muito de pombo.

- E o que foi que a senhora fez?

A senhora olhou Vinícius com ar de surpresa, como se a pergunta lhe parecesse pueril:
- Comi uai.

(Braga, R. O Recado da Primavera. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1984.)

ANEXO X – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE

Crônica “Banho de bacia” – Osvaldo Piccinin

Na roça, ninguém tinha o costume de tomar banho todos os dias. No máximo, lavavam-se o rosto, os braços e as pernas até na altura do joelho, que era o limite onde conseguíamos arregaçar a calça. No verão era comum tomarmos banho de bica ou de rio, mas no inverno nem pensar! Toda família tinha um enorme bacia de folha de zinco que servia a todos como uma banheira. A nossa ficava perto do fogão de lenha, num quartinho reservado.

Entre meus irmãos, ninguém queria ser o primeiro, principalmente quando fazia frio. Era um tal de vai você primeiro que não tinha fim. Só mesmo quando nossa mãe dava a voz de comando é que a fila andava. Um enorme caldeirão de alumínio era colocado no fogão para ferver a água, e nossa mãe, pacientemente, ia temperando a água quente com a fria e checando a temperatura, com cuidado, até ficar no ponto. Quando achava que estava no jeito, nos dizia: “Experimente, acho que está boa.” Era um pé atrás do outro, até sentarmos por completo naquela deliciosa água morna!

Enquanto preparava o jantar no nosso charmoso fogão, ela nos ordenava várias vezes: “Lave as orelhas, lave o pescoço, tire o encardido dos pés”. O banho tinha que ser rápido porque os irmãos aguardavam na fila. Usávamos sabão de cinzas – caipira -, bucha vegetal ou caco de tijolo para tirar o encardido dos pés. Após o banho, vinha a enxugada no corpo, coisa que eu detestava que ela fizesse. A impressão que eu tinha era de que nossa mãe não tinha muita paciência em realizar essa tarefa, pois às vezes exagerava na pressão da toalha em nosso franzino corpo.

Se ela percebesse que estávamos demorando muito no banho, a bronca era certa; isso quando não, já meio sem paciência, acabava de nos dar o banho. A ordem era: “Feche os olhos, moleque, senão entrará sabão!”. E como ardia esse tal de sabão de cinzas, feito com soda cáustica, pinhão-manso, cinzas e barrigada de porco! Os pés da molecada eram cascorentos de tanto andar descalços, pisando na lama ou na poeira vermelha. Dizia que se pisássemos num prego este entortaria tamanho era o cascão na sola dos pés.

Meu primeiro banho de chuveiro foi aos 12 anos, quando em visita à casa de minha noninha. Claro que achei maravilhoso e também fiquei maravilhado ao saber que a água era esquentada através de serpentinas situadas entre as brasas do fogão a lenha.

Confesso que nosso banho de bacia tinha um quê de romantismo, principalmente quando tomado sob a luz de uma lamparina a querosene!

E viva o banho de bacia!

(Piccinin, Osvaldo. Crônicas de Osvaldo Piccinin: a roça não sai da gente. Ministério da Cultura.

Cultura Sustentável Editoração, 2015.)

ANEXO XI – CRÔNICA LIDA COLETIVAMENTE

A Velha Contrabandista – 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 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 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 "espáia"? - quis saber a velhinha.

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta.

(Stanislaw Ponte Preta – Sérgio Porto <http://www.casadobruzo.com.br/poesia/s/sergio19.htm>)

ANEXO XII – REESCRITA DA HISTÓRIA TRISTE DE TUIM ALUNO “P”



Uma triste história (só que não). ✍

João-de-barro-tuim e sua "triste" história
Rubem Braga

Certo dia andando no matinho da roça ,encontrei um passarinho chorando sentidamente e eu escutava: Tuim,tuim,tuim...

Aquele choro parecia vir de uma casinha e sem delongas já arrumei um pau de bambu e consegui retirar a casinha sem quebrar e com tantos cômodos organizados naquela casinha eu encontrei três passarinhos um mais feio que o outro e todos pelados sem nem uma peninha.Eles não aparentavam João-de-barro mas sim,tuim, que é mais agradável

De todos esses piriquitinhos que há no Brasil, "Tuim" é capaz de ser o menor. Tem bico redondo, rabo curto e é todo verde, mas o macho tem peninhas azuis de enfeite.

Logo os levei para casa e os alimentei, mas um foi embora e o outro muito fraquinho não resistiu e morreu. Sobrou só um. Geralmente se cria um casal, mas aquele tuim macho se criou sozinho, minha função em sua vida foi alimentá-lo. Como se diz na roça: Criado no dedo, se virando. Vivia solto, voando pela região, comendo sementes de girassol e outras coisas. Muitos já quiseram matá-lo pois dizem que ele é uma praga, mas para mim é um simples companheiro.

Meu pai sempre dizia: Betinho você está se apegando demais com esse bichinho, alguma hora ele vai se deparar com um bando de passarinhos e "vazar", ouviu!

Sim pai, mas ele é daqui e jamais me abandonará, mesmo se ele for ele retornará ao seu lar... Dias depois de ter dito isso "tuim" foi embora e chorei muitas e muitas lágrimas de decepção, mas logo engoli o choro mas lembrei que meu pai já havia me alertado. Um mês se passou e minhas esperanças do retorno de "tuim" haviam ido embora pelos ares da mágoa, e quando já estava desistindo escutei um som muito, muito, muito familiar: "Tuim", "tuim", "tuim" e logo olhei para trás e reconheci meu amigo. Mas ele estava diferente, ele era maior, parecia um gavião forte e robusto. Daí me deparei que "tuim"na verdade era uma águia. A casa toda entrou em festa e eu ainda mais. "Tuim" estava tão forte que o gato que queria comê-lo fugia de medo dele...

Texto reescrito por : Pedro Lucas Favaretto Possamai

ANEXO XIII – ROTEIRO PRODUZIDO PELO GRUPO DE ENCENAÇÃO/VÍDEO

A história triste de Tuim

O menino: Pai, achei um Tuim na casinha do João de Barro chorando. Eu trouxe ele para cuidar.

O pai: Meu filho, Tuim é acostumado a ficar em bandos, se por acaso passar um bando de tuins por aqui ele vai embora junto. E você ficará triste.

O filho: Mas pai, vou acostumá-lo no dedo, ele não vai querer ir embora, pois vou lhe dar amor e carinho.

O pai: Filho, nós vamos deixar o campo e iremos para a cidade, e agora como vamos poder criar esse passarinho na cidade grande?

O filho: É fácil, podemos colocá-lo numa gaiola, e de vez em quando soltamos ele dentro de casa.

O narrador: A mãe dizia "eu não aceito esse passarinho dentro de casa, ele vai voar pela sala e sujar tudo dentro de casa".

O narrador: Junto com a família, o Tuim foi para São Paulo.

O filho: Mãe, irei soltar o Tuim no quintal, tenho certeza que ele não irá voar para longe.

O pai: Aqui na cidade o Tuim não pode voar solto. É bicho da roça e vai acabar se perdendo!

O narrador: O menino ficou cheio de medo, fechava as janelas e as portas para que o Tuim não fugisse.

O narrador: Certo dia, um bando de tuins sobrevoou a casa do menino e o Tuim não pensou duas vezes, foi logo junto.

O narrador: O menino começou a chorar e o seu pai para consolá-lo disse: Meu filho, eu bem que te avisei, mas você não me deu ouvidos. Disse o pai.

O narrador: Passou um dia, dois e logo o Tuim apareceu na varanda da casa. O menino ficou muito feliz.

O narrador: Outro dia, quando o menino foi buscar o Tuim no quintal, viu um vulto de um gato ruivo. Mas já era tarde o gato tinha devorado o pobre Tuim. Foi um momento de tristeza para toda a família.

FIM

Postado há 4th April por Leituras e releituras do 8º ano

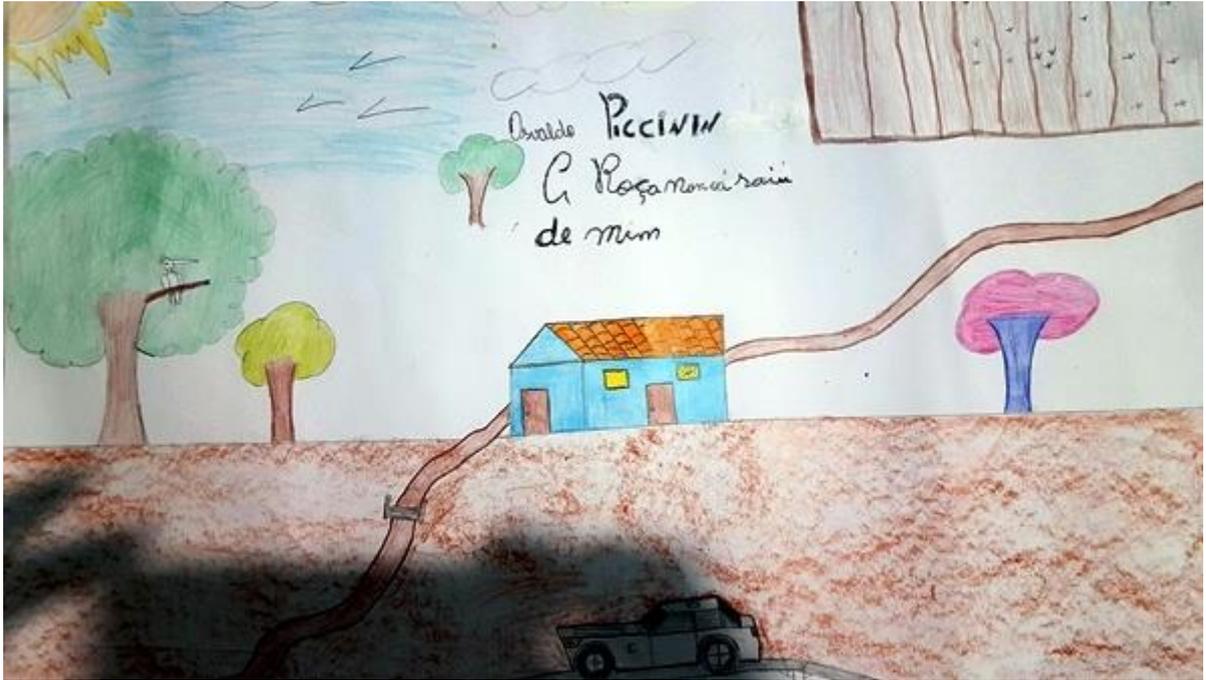
ANEXO XIV – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA TURMA NO BLOG

Quem sou eu

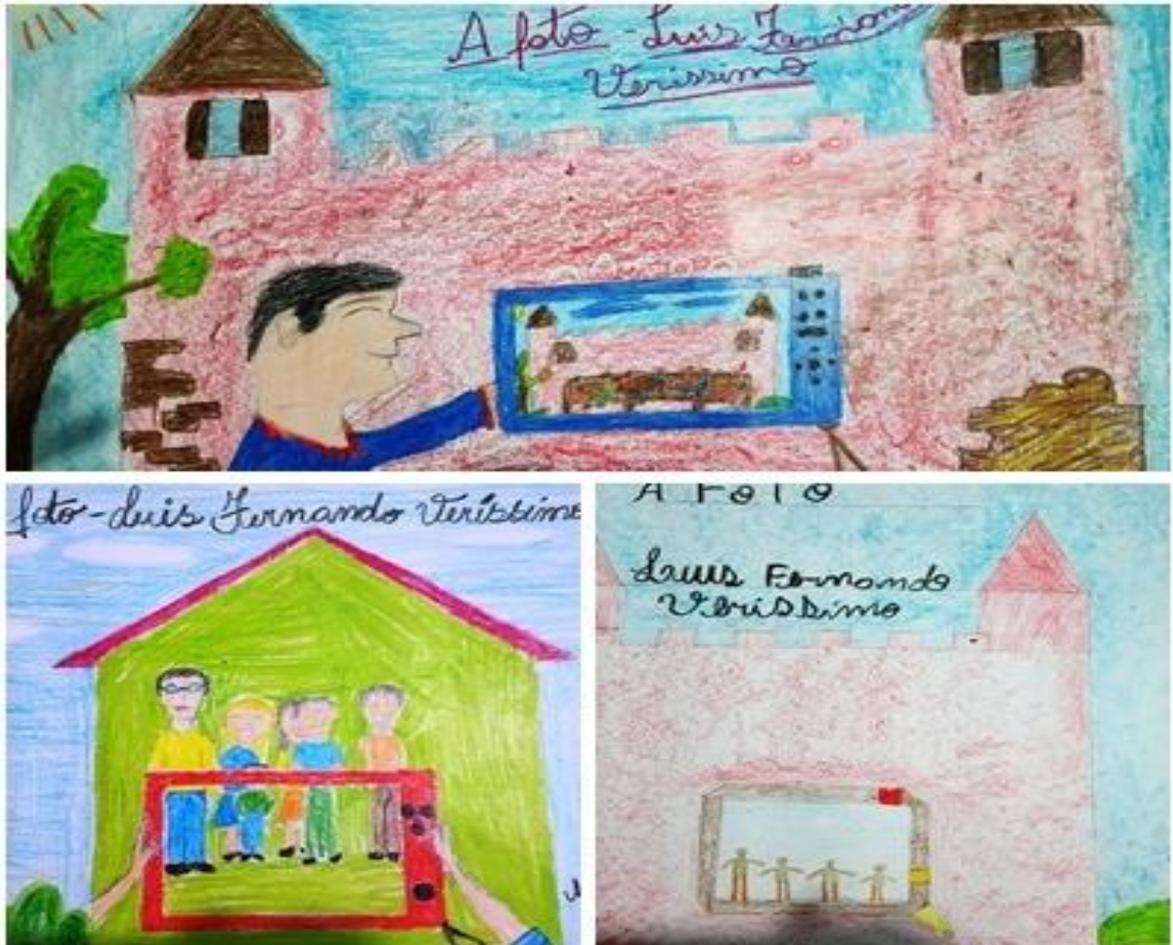
 Leituras e releituras do 8º ano

Nós somos estudantes do 8º ano da E.E. Claudio Aparecido Paro. Estamos divididos em 4 grupos de trabalho que são 2 de desenho/grafite, um de blog, um de teatro e vídeo e produção de crônicas. Cada grupo tem seu objetivo. O grafite faz os desenhos das crônicas lidas, o vídeo e teatro faz a encenação e grava para postar no blog, alguns alunos escrevem ou reescrevem crônicas para o blog, o grupo do blog pega tudo que os outros grupos fazem e posta para comentar e compartilhar.

ANEXO XV – PAINEL EM CARTOLINA



ANEXO XVI – PAINEL EM CARTOLINA



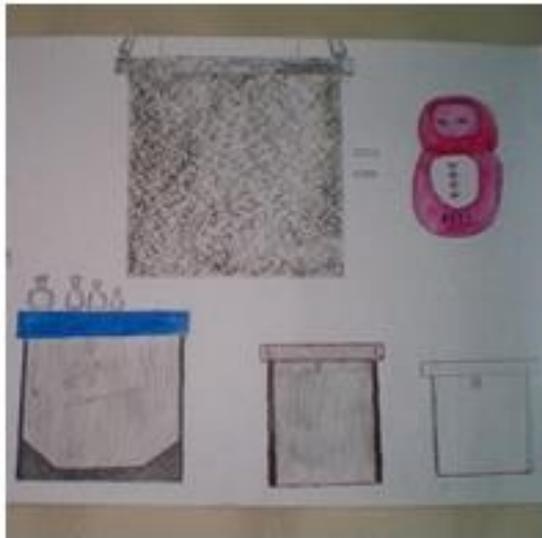
ANEXO XVII – PAINÉIS EM CARTOLINA



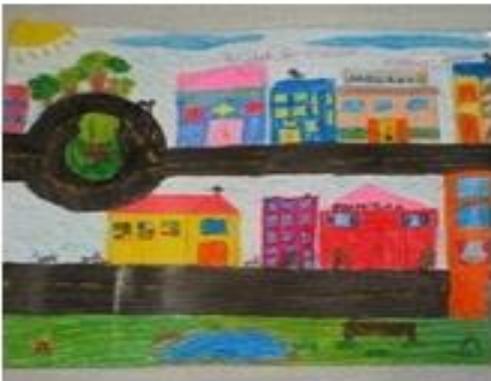
ANEXO XVIII – PAINÉIS EM CARTOLINA



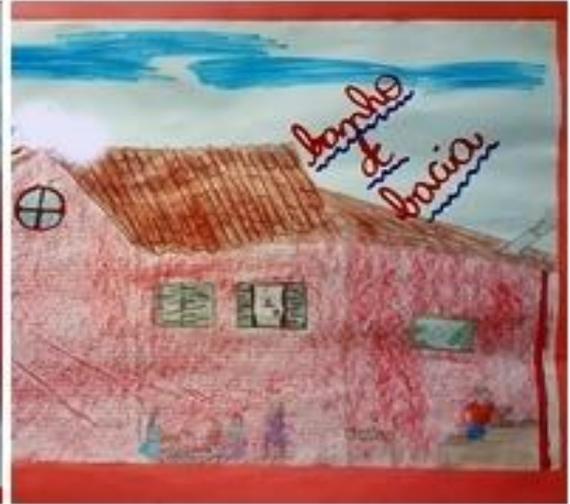
ANEXO XIX – PAINÉIS EM CARTOLINA



ANEXO XX – PAINÉIS EM CARTOLINA



ANEXO XXI – PAINÉIS EM CARTOLINA



ANEXO XXII – TEXTO DE OPINIÃO 1

Texto de opinião sobre a crônica A Cidade dos Macacos.

Nome _____

A história se passa em uma prefeitura que se localiza em uma pequena cidade perto da floresta e com poucos habitantes.

Observando a relação entre os personagens, os macacos não se doam com as pessoas, a cidade já estava com poucos empregos, e os macacos iam fazer mais as coisas, e com os macacos trabalhando mas iam haver emprego para os habitantes da cidade.

A Dilma se parece muito com o prefeito, porque o prefeito está em busca de dinheiro e de votos.

O texto retrata uma situação que o prefeito está em busca de votos e os macacos de comida e a população quer mais emprego.

A linguagem do texto é fácil de compreender. Tem umas 5 palavras difíceis mas do pre. compreender muito bem.

A parte que eu achei mais interessante foi quando o prefeito deu a sua ideia maluca porque macacos não votam. O prefeito queria votos. Eu achei muito engraçado.

ANEXO XXIII – TEXTO DE OPINIÃO 2

Texto de opinião sobre a crônica A cidade dos macacos

Nome: _____

O texto "A cidade dos macacos" começa em uma cidade na profutura. Eu acho interessante porque os macacos foram roubar comida lá na profutura. Eu observei que o profuto tinha interesse pelos macacos. Eu não conheço alguém que tenha uma ideia absurda como a ideia do profuto. Que os macacos estavam com fome e eles invadiram a profutura e começaram a roubar comida, e o profuto resolveu explorá-los para ganhar dinheiro. Sim, porque foi fácil de explicar. Os assessoros do profuto acharam o plano fantástico, capaz de conciliar todos os interesses. A população pensou diferente. Afinal.

ANEXO XXIV – TEXTO DE OPINIÃO 3

Texto de opinião sobre a crônica

A cidade dos macacos

Nome: _____

A história se desenvolve em uma cidade, em sua prefeitura. O maior interesse do prefeito era conseguir dinheiro com uma ideia absurda de adotar os macacos que invadiram a cidade para trabalhar.

A relação entre eles era resolver um problema em que macacos com fome invadiram a cidade, sem chances de abrigá-los por pensarem que eles eram seres vivos.

Há muitas pessoas parecidas com o prefeito daquela cidade em relação à política, porque todos presidentes, prefeitos e etc, têm ganância pelo dinheiro.

Os macacos não estavam errados quando foram para a cidade, porque a população dermatava o lugar onde eles invadiram e assim os deixaram sem comida, por isso eles foram para a cidade procurar alimentos.

Da forma em que este texto foi escrito é um pouco complicado de entender por ter palavras difíceis como: comício, ponderar, milonar e outros.

A parte mais interessante é quando o prefeito olha a situação como uma forma de ganhar dinheiro. Desta forma ele já demonstrar o jeito dele ser ganancioso.

ANEXO XXV – TEXTO DE OPINIÃO 4

Texto de opinião sobre a crônica A cidade dos macacos

Nome: _____

Essa história se passa numa cidade grande, o personagem principal é o prefeito, mas ele não é o único, temos também o Torgam, Darwin, os macacos e os cidadãos.

O texto relata relações, tal como a do prefeito com os cidadãos. Bom praticamente ninguém gostava do prefeito, por exemplo, pelo fato do prefeito querer dar um toque de espertinho e se aproveitar dos macacos para conseguir turistas e dinheiro.

Não conheço pessoas assemelham a algum personagem do texto, ainda menos os narradores.

Eu acho que nesse texto compreendi bastante coisa, por exemplo, o fato deles terem ido para a cidade por falta de comida e o dermatamento de suas casas.

Esse texto teve pra mim, uma linguagem até fácil de se entender, difícil mesmo foi entender o texto em si.

Acho que a parte mais interessante que eu achei foi a parte em que o prefeito tentou se aproveitar dos macacos para conseguir seu dinheiro e chegou ao ponto de dizer que faria um uniforme para os pequenos bichos.

ANEXO XXVI – TEXTO DE OPINIÃO 5

Texto de opinião sobre a crônica A cidade dos macacos

Nome: _____

Os personagens não do texto não legais porque não Macacos. Também Perceira, Prefeito, Lorrain, Targino e o Mulher do Prefeito.

Eu já vi imagem na tv em casa. Um macaco maluco que lembrava bananar no bananal de casa.

Eu achei que o prefeito só queria dinheiro que os macacos traziam se os macacos fossem trabalhar para ele.

O texto foi fácil entender porque não teve nenhuma palavra em inglês.

A parte que eu achei mais interessante foi que "o prefeito falou "afinal de contas, segundo dizem os macacos são nossos parentes mais próximos. Então na hora de tratá-los não os consideramos que merecem", porque é muito engraçado, não são parentes mais próximos."

ANEXO XXVII – TEXTO DE OPINIÃO 6

Texto de opinião sobre a crônica A cidades das Macacas

Nome: Gabriel Brito de Silva

Eu achei bem interessante porque os macacos invadiram a cidade para conseguir comida.

Observo que o prefeito quer explorar os macacos, mas os macacos não têm como reclamar e a população não gostava do prefeito.

Eu não conheço ninguém que seja desse jeito e se também não sou parecido com nenhum deles.

Compreendi que os macacos estavam invadindo a cidade para se alimentarem.

A linguagem é fácil de entender porque as palavras são fáceis.

A parte mais interessante pra mim foi o fato que o prefeito falou que macacos não roçam.

ANEXO XXVIII – TEXTO DE OPINIÃO 7

Texto de opinião sobre a crônica A cidades das macacas
 Nome _____

Eu gostei do histórico porque ele fala do Natuzego e animais e também do destruição das florestas.

Os personagens são um pouco diferentes porque fala das macacas e um coisa que vem no dia a dia a cidade e florestas.

A linguagem é fácil, o texto é fácil de ler e entender e bem legal.

A história fala sobre política e também sobre o natuzego. Mas as macacas estão certas de invadir a cidade porque elas estão acordando com o natuzego.

A parte que eu mais gostei é o livro que o prefeito tem o ideia de colocar as macacas para trabalhar, mas as cidade não protestou até que o prefeito mudou o seu ideia.

ANEXO XXIX – TEXTO DE OPINIÃO 8

Texto de opinião sobre a crônica

Cidade das macacas

Nome: _____

O cenário é legal, os personagens são legais.

O prefeito não é o amigo das macacas nem da população mas sim do espeto.

Não me identifique com nenhum dos personagens e não tenha ninguém que se pareça com o personagem.

O prefeito quer usar as macacas para não pagar impostos para as macacas.

É uma linguagem fácil de entender. Não sei quem as macacas inventou a cidade.

ANEXO XXX – TEXTO DE OPINIÃO 9

Texto de opinião sobre a crônica A cidade dos macacos

Nome: _____

A história ocorre em uma cidade onde um grupo de macacos invadiram fazendo com que os feijões fossem uma fonte de ganhar dinheiro com eles.

A relação entre eles era resolver um problema usando os macacos que invadiram com a cidade como uma forma de ganhar dinheiro e atrair turistas para ganhar mais votos.

Assim como os macacos, seja ser Inumano ou animal de qualquer forma, porém como eles, ainda um Bússola de Alimentação.

A relação dos macacos quando foram atrás de alimentos era de sorte por que além do lugar de sobrevivência deles ter sido destruído eles estavam sem comida.

O texto foi escrito de uma forma difícil de entender porque os falares que foram escritos são difíceis por exemplo fuderem, consiliar, talamex entre outros.

foi interessante os macacos invadirem a cidade por que os homens querem eles matar a natureza.

ANEXO XXXI – TEXTO DE OPINIÃO 10

Texto de opinião sobre a crônica A cidade dos macacos.

Nome:

O cenário, os personagens, as coisas que aparecem no texto "A cidade dos macacos" são bem interessantes, tipo macacos invadindo a cidade a procura de comida.

Os personagens do texto ficaram assustados, porque eles não querem dividir a cidade com animais que vivem na selva.

No texto "cidade dos macacos", a exploração com eles está bem clara da parte do prefeito, mas um ponto de vista do leitor isso é abuso aos animais.

Os abusos também acontecem no meio político, no caso da corrupção, com interesses de ganhar dinheiro às custas da população.

A linguagem do texto está fácil de compreender. Hoje em dia no Brasil o desmatamento está se espalhando pelas várias regiões, os animais não têm mais casas para ficar, nem comida e nem outras necessidades.

A parte que me chamou a atenção foi quando o prefeito disse a sua mulher que macacos não votam, pois afinal, ele não precisaria explorar os animais.

ANEXO XXXII – TEXTO DE OPINIÃO 11

Texto de opinião sobre a crônica A cidade das mulheres

Nome: _____

Eu acho que as personagens eram bem legais. Gostei das personagens, Taryn, as mulheres, profeta, a esposa do prefeito e Davellin.

E o texto foi bem interessante na parte do plano do prefeito, ele pretendia fazer com as mulheres limparem as ruas e as pessoas nos concordaram.

Eu não soube ninguém parecido com as personagens infelizmente mas gostaria de conhecer.

Eu aprendi sobre o mundo do texto que não é só o prefeito que faz a cidade melhor, e também as mulheres. E não foi fácil entender o ponto de vista no texto, mas lendo muitas vezes foi fácil.

A parte que eu acho mais interessante foi o que as pessoas não concordaram com a ideia do prefeito porque parecem que o Corvid como o Hage.

ANEXO XXXIII – TEXTO DE OPINIÃO 12

Texto de opinião sobre a crônica a cidade das macacos

Nome: _____

O texto tem as personagens que são as macacos, Prefeita, População, Dorklin e o touro. A história fala que as macacos com fome roubavam comidas nas casas dos pessoas e a Prefeita resolveu a explorar as macacos criando o Serviço Público de limpeza nos ruas.

Quando a Prefeita resolveu a fazer isso o povo se revoltou fazendo manifestação contra ela por que eles estavam dando o emprego das pessoas para as macacos.

Eu achei o texto interessante por que a Prefeita queria que as macacos trabalhassem para arrecadar dinheiro.

ANEXO XXXIV – TEXTO DE OPINIÃO 13

Texto de opinião sobre a crônica A cidade dos macacos

Nome: _____

Macacos passando fome, Como que macacos podem passar fome? Ele é claro, sem frutos e cacu para viver em seu habitat, mais uma vez o homem está interferindo no mundo animal, tirando a cacu dos macacos e derrubando a cacu deles, sem sequer uma "gota" de remorso...

Claro, o que falar de um prefeito que quer se beneficiar em cima do esforço dos macacos, porém eu falo no "se" já que foi só uma ideia, além da discrepância dos membros da prefeitura, a população inteira se manifestou! Se para lembrar que a cidade estava com um índice de desemprego tão alto.

Que seja, um prefeito egoísta no começo e no final da história!

ANEXO XXXV – TEXTO DE OPINIÃO 14

Texto de opinião sobre a crônica A cidade dos macacos

Nome: _____

A história começa na cidade e o desejo do prefeito era transformar os macacos em seus funcionários.

Eu achei que a ideia do prefeito era uma brilhante ideia, mas as pessoas não aprovou a ideia do prefeito.

Nunca escutei algo parecido e nem ideias parecidas com a do texto.

A linguagem é fácil porque tem começo, meio e fim.

A parte que eu achei mais interessante foi a que fala de limão faz a limonada.

ANEXO XXXVI – TEXTO DE OPINIÃO 15

Texto de opinião sobre a crônica

A cidade das macaças

Nome:

Eu gostei muito do cenário e bem diferente e legal.
Eles não iam entender o projeto.
Eu não conheço ninguém parecido com nenhum deles.
O prefeito queria usar as macaças para trabalhar lim-
pando calçadas e colando lixos do rio.
A linguagem achei fácil porque a gente consegue
entender o histórico.
A parte mais interessante foi quando as macaças comen-
çaram a invadir a cidade para roubar.

ANEXO XXXVII – TEXTO ALUNO “P”

MAY
2

Contratempos do tempo ✎

Pois é, sempre reparei que minha vida se passava em câmera lenta, sim, em câmera lenta. Vivi intensamente a minha vida, e digo isso com muito orgulho, me aventurei, me casei, tive empregos, tive filhos, neto e bisnetos...

Esperem aí, não vá pensando que terminei por aqui, ainda tem coisa pra dizer, mas já vou mandar uma real para vocês, viver é diferente de estar vivo, por isso jovem, eu lhe digo: faça o que você quiser, viva o que você quiser, e quando chegar a sua hora, não faça como os outros que imploram, choram e rezam por mais tempo, não o faça, esvazie sua mente e cante a sua canção da morte e morra como um herói voltando para casa.

Viva intensamente o seu futuro, pois a vida é muito curta para se perder tempo...

Persiga seus sonhos e os agarre com toda sua força, juro, pode ser difícil mas eu aprendi que valeu o sacrifício, exclua do seu vocabulário a palavra desistência e use mais a palavra persistência.

Aluno

Postado há 2nd May por Leituras e releituras do 8º ano

G+1 2

Tweet

f Curtir 0

ANEXO XXXVIII – TEXTO ALUNO “P”

JUN
6

Campo de batalha ✎

Texto inspirado no filme: Creed (continuação do Rocky Balboa), e também na musica: Campo de batalha, do cantor Leto Die

Crônica de

Sem piedade começou a bater. Não para. Chance, não ia ter outra, vacilou, vai pra "vala"! Com os dentes serrados tá bem afiada a navalha, acorda "neguim" isso é um campo de batalha!

_ Acordo meio tonto, pesado com a cara inchada, da noite passada eu não lembro nada. Só de raiva tacho uma água gelada na cara, acorda "neguim" isso é um campo de batalha!

Ô revolta: toda descontada na seringa, minha carne tá ardendo, o que está acontecendo, o meu corpo, deve estar padecendo.

_ Há, que se dane bata e revida, este não é o final da vida.

_ Prazer da minha vida: O ringue. Tu já sabe né, só há uma saída.

_ Um coração fraco não foi o suficiente pra me parar, mas do que valha tudo isso, com um coração fraco, não consigo, não aguento dar os "murros" no desliso; _ Há que se dane novamente, se for para morrer, hahaha, que morra contente.

Postado há 6th June por Leituras e releituras do 8º ano

G+1 0

Tweet

f Curtir 0

ANEXO XXXIX – PRODUÇÃO DE TEXTO ALUNO “P”

APR
19

"É minha culpa"

Funcionário público, já sabe né "quem mandou não estudar"... Lamentos de um inútil ou um fracassado, como preferir, é minha culpa, sim é minha culpa do chefe ter adoecido, é minha culpa da vizinhança ter pegado o vírus, maldito vírus... Sim, é minha culpa, por eu ter sido o mata-mosquito da biblioteca, eu que tive preguiça de trabalhar, foi fácil jogar a culpa em cima das costas do zelador, que só para informá-los, ele é um senhor de oitenta e nove anos, eu não consigo dormir, não consigo trabalhar, já que a culpa e o peso dos problemas continuam sobre minhas costas.

Minha cabeça vai além e chego a pensar no que meu pai sempre me disse "honestidade não é luxo é sua obrigação", e vou pensando além, andando por todos os cantos da minha mente.

_ E o meu emprego?
_ Sei la cara, se vira, seja homem e toma um golinho de "vergonha na cara!"
_ Meu pai sinto lhe dizer, pensei em ser igual a você, mas não fui, pois agora já é tarde, não há mais o que fazer, meu orgulho se foi voando pelos ventos atordoantes, pai meu ego está se acabando, minha "bateria está arriando" ai lembrei novamente de você dizendo para eu ser a droga de um homem! Dane-se ponho a máscara e vou até o fim.

Um recado para as senhoras e para os senhores, com toda a informação que temos hoje com a ajuda da internet que está tão presente em nossas vidas, não temos nada de resultado, nada de ação. É isso, a culpa é minha.

moral da história: Sua preguiça pode acabar afetando pessoas que estão ao seu lado, culpar os outros não vai melhorar sua vida e não vai te livrar da culpa, nunca se esqueça dos ensinamentos de seus pais, são esses ensinamentos que devemos carregar, não a culpa.

Postado há 19th April por Leituras e releituras do 8º ano

ANEXO XL – PRODUÇÃO TEXTO ALUNO “P”

MAY
2

"O velho"

_ O que sempre temi foi o dia do meu julgamento. Tive medo de cair no sono eterno ou insônia eterna, sim, o céu existe e o inferno também... Não é como tu pensas, aqui trabalhamos em áreas distintas e organizadas. Eu fico nos escritórios, fazendo os registros dos "recém chegados". Ali são muitas gerações perdidas por tudo quanto é motivo, álcool, cigarros, drogas, tudo o que puder imaginar! Fora as "zueras" que sempre resultam mal... Bom todos nós fomos julgados e reconhecemos nossos pecados cometidos aqui... Agora estamos aqui.

_ certo dia veio um vivo nos visitar aqui no céu, "mas como assim um vivo no céu"? Sabe aquelas pessoas que entram em coma... Pois é, agora ele está dividido entre dois mundos. É uma pena, os médicos estão "fazendo a cabeça" da família do seu vivo, os induzindo a paralisar as máquinas que mantêm o seu vivo, vivo, é aquela tal da eutanásia... Uma pena!

_ E fora do expediente, o que vocês fazem?
_ Bom, na hora do almoço, conversamos, jogamos, e contamos umas piadas de vez em quando
_ E nos serões, eles jogam prenda?
_ Mais respeito seu vivo... Bem nos serões competimos sobre: quem sabe mais versículos da bíblia ou quantos milagres os santos fizeram, isso tudo é uma bobagem, de fato, todos nós sabemos que quem conhece a bíblia "tim-tim" por "tim-tim" é o encardido do "Gibirú"

_ Gibirú?
_ Ah, me esqueci, você é novato, "gibirú é o diabo...
_ E Deus? me conta como ele é...
_ Ah o "velho"? Desconfio que certa vez o vi...
_ Só certa vez, mas ele não está sempre no céu?
_ Bom, tu já deves saber que o "velho" está sempre no mundo dos vivos, cuidando e tentando manter vivas aquelas crianças sem juízo. E o "gibirú" também fica lá, atazanando o velho...

_ Ah, ué, eu pensava que vocês sabiam mais do que nós... Mas me conta aí, como foi o encontro com Deus?
_ foi a dois séculos atrás, eu também era recém chegado, eu era estagiário no escritório, e em meio a tanta bagunça, um senhorzinho muito simpático parou em minha mesa e reparei que ele estava fiscalizando mesa por mesa e a minha estava "daquele jeitinho", me atrapalhei todo, deixei os papeis caírem no chão e errei todas as palavras que eu tanto ensaiei para aquela ocasião. Mas ele não reagiu da forma que eu esperava. Ele me deu um tapinha reconfortante nas costas e disse: "Não foi nada, não foi nada..."

_ Ao se retirar, ele se virou diretamente para mim, e disse: Até a próxima, se eu quiser !

ANEXO XLI – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA



ANEXO XLII – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA



ANEXO XLIII – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA



ANEXO XLIV – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA



ANEXO XLV – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA



ANEXO XLVI – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA



ANEXO XLVII – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA



ANEXO XLVIII – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA



ANEXO XLIX – PAINEL EM MADEIRA PRODUZIDO EM DUPLA

