

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**BORBOLEANTES E INTEMPORAIS:
UM PROTÓTIPO DIDÁTICO DE LEITURAS DE CRÔNICAS COM ESTUDANTES
DO 7º PERÍODO DA EJA**

MARGARETH PEREIRA DIAS

**NATAL/RN
2016**

MARGARETH PEREIRA DIAS

**BORBOLEANTES E INTEMPORAIS:
UM PROTÓTIPO DIDÁTICO DE LEITURAS DE CRÔNICAS COM ESTUDANTES
DO 7º PERÍODO DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como um dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves.

NATAL/RN

2016

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Sistema de Bibliotecas – SISBI
Catalogação da Publicação na Fonte - Biblioteca Central Zila Mamede

Dias, Margareth Pereira.

Borboleantes e intemporais: um protótipo didático de leituras de crônicas com estudantes do 7º período da EJA / Margareth Pereira Dias. - 2017.

92 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Natal, RN, 2017

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Casado Alves.

1. Língua Portuguesa - Dissertação. 2. Gênero discursivo - Dissertação. 3. Linguística aplicada - Dissertação. 4. Crônica - Dissertação. 5. Protótipo didático - Dissertação. I. Alves, Maria da Penha Casado. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 81'33

**BORBOLEANTES E INTEMPORAIS: UM PROTÓTIPO DIDÁTICO DE LEITURAS
DE CRÔNICAS COM ESTUDANTES DO 7º PERÍODO DA EJA**

Dissertação apresentada por MARGARETH PEREIRA DIAS ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como um dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
UFRN

Prof. Dr. Derivaldo dos Santos
UFRN

Prof. Dr. Henrique Eduardo de Sousa
UFRN

**NATAL
2016**

DEDICATÓRIAS E AGRADECIMENTOS

Agradeço à Existência por mais uma oportunidade!

Gratidão e dedicatória são o mínimo que posso compartilhar com familiares – meus pais e filhos: Francisco Dias, Joana Unita e Wanessa Cybelle; e amigos, em especial, ao amigo-irmão João Andrade por este momento de mais uma conquista!

Dedico e agradeço aos estudantes, desde os menores (em idade e tamanho) aos maiores (em curiosidades, teimosias e muitas discussões). Aprendo muito com todos eles! É também de responsabilidades deles a chance de eu poder participar de um programa de formação como o Profletras. Valeu, galerinha!

À professora doutora Maria da Penha Casado Alves, meu agradecimento pela acolhida, orientação e pelos estudos nos sábados bakhtinianos. Todos esses momentos foram de ricos diálogos e crescimento.

Lembro-me com saudade
E emoção dos
Instantes em que passávamos
Tu e eu, em tardes
Únicas, deitados na
Rede, lendo versos e prosas, nas nossas
Aventuras fantásticas...

Margot Marie

“Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio...”

Mário de Sá-Carneiro (1994, p. 14)

“Quando não é aguda, é crônica.”

Rubem Braga

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Rodas de leituras e discussões no pátio do DAM	49
Figura 2 – Capas dos livros Nossa Cidade Natal: crônica (a) e Escola Dominical (b) ..	49
Figura 3 – Ida à biblioteca para leituras, pesquisas e outras atividades.....	50
Figura 4 – <i>Print</i> da cena inicial do vídeo <i>O homem trocado</i> , baseado na crônica de Luís Fernando Veríssimo	51
Figura 5 – Visita da escritora Andreia Braz ao DAM	52
Figura 6 – Questões para dinâmica: Receita de felicidade	53
Figura 7 – Caravana literária. Da esquerda para a direita: João Andrade.....	55
Figura 8 – Visita da Caravana literária em 20 de outubro de 2015 na Escola Estadual Djalma Aranha Marinho.....	56
Figura 9 – Alguns exemplares sorteados entre os alunos do DAM	56
Figura 10 – Resposta à questão: Para você, o que é uma crônica?	61
Figura 11 – Resposta à questão: Antes das propostas de leitura das crônicas, você já tinha tido contato com alguma crônica? Se sim, mencione algumas situações	62
Figura 12 – Resposta à questão: A partir das dinâmicas de leitura, conversas com autores e outras discussões sobre crônicas lidas durante o período em que estudamos esse gênero discursivo (de agosto a dezembro de 2015), você consegue perceber características em comum com essa modalidade discursiva?	63
Figura 13 – Resposta à questão: Qual característica do gênero crônica chama mais sua atenção? Justifique.....	64
Figura 14 – Resposta à questão: A partir da entrevista que foi feita com uma pessoa que escreve crônicas, você acha que seria difícil escrever uma? Por quê?	65
Figura 15 – Resposta à questão: Se você fosse solicitado(a) à escritura de uma crônica, sobre qual assunto você gostaria de tratar?	66

RESUMO

Este trabalho é o registro de um produto caracterizado como um protótipo didático, desenvolvido junto à turma de 7º período da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Djalma Aranha Marinho, Natal/RN. Esse estudo objetiva sistematizar ações voltadas para um ensino de Língua Portuguesa a partir do trabalho com o gênero discursivo crônica. Para tanto, toma como embasamento autores como Bakhtin (2003, 2014, 2015, 2016), no que diz respeito à concepção de linguagem, de enunciado concreto e de gêneros discursivos; Geraldi (1999, 2003, 2015), Antunes (2003), Rojo e Moura (2012) e Rojo (2013, 2015), sobre questões e estratégias do ensino de Língua Portuguesa; além de Candido et al. (1992 e 1997) e de Sá (2005), com discussões acerca do gênero discursivo crônica. Quanto à metodologia, este estudo consiste em pesquisa-ação, com aplicação de questionário e utilização de estratégias e dinâmicas de leituras. Como resultado, aponta que a crônica é um gênero discursivo que propicia uma autorreflexão por se aproximar da realidade cotidiana, provocando nos sujeitos ampliação de repertórios de leitura e de conhecimentos diversos ao estabelecer relações entre leituras e senso crítico.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gênero discursivo. Crônica. Protótipo didático.

ABSTRACT

This work is a register of a didactic prototype developed in a 7th level class from youth and adult education in State School Djalma Aranha Marinho, Natal/RN. This study aims to systematize some actions focused on Portuguese teaching using discursive genre chronicle. To this, it has base some authors like Bakhtin (2003, 2014, 2015, 2016), related to language conception, concrete utterance and discursive genre; Geraldi (1999, 2003, 2015), Antunes (2003), Rojo and Moura (2012) and Rojo (2013, 2015), about questions and strategies in the Portuguese teaching; besides Candido et al. (1992 e 1997) and Sá (2005) that writes about discursive genre chronicle. As methodology, this study is an action-research that applies a questionnaire and uses dynamics and strategies of reading. As a result, it shows that chronicle is a discursive genre that promotes self-reflection because it approaches to the reality, stimulating a large reading repertory and lots of knowledge to establish relations between reading and critic sense.

Keywords: Portuguese language. Discursive genre. Chronicle. Didactic prototype.

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO O CENÁRIO	10
1.1 QUESTÕES DE PESQUISA	11
1.2 OBJETIVOS	12
2 ÂNCORAS PARA REFLEXÕES	14
2.1 SUJEITO E LINGUAGEM	16
2.2 ENUNCIADO CONCRETO E GÊNERO DISCURSIVO	20
2.3 O gênero escolhido: a crônica	23
2.4 O CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	28
3 ENREDANDO SOBRE LEITURAS E PRÁTICAS	31
3.1 LEITURA: UM PROCESSO DIALÓGICO	33
3.1.1 Sobre práticas de leitura e ensino de Língua Portuguesa	34
3.2 REFLEXÕES SOBRE PROTÓTIPO DIDÁTICO	37
4 DOIS DEDOS DE PROSA	42
4.1 SUJEITOS DA PESQUISA	45
4.2 DA APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO	46
4.2.1 Mais algumas informações sobre a aplicação do protótipo didático	47
4.2.2 Sobre as atividades de leitura	48
4.2.2.1 Rodas de leituras	49
4.2.2.2 Leitura e estudo dirigido da crônica <i>O homem trocado</i> , de Luís Fernando Veríssimo	50
4.2.2.3 Conversa afiada	51
4.2.2.4 Dinâmicas de motivação para leitura das crônicas	52
5 PONDERANDO SOBRE VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	59
6 PALAVRAS FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A – PLANOS DE AULA	75
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS	88
ANEXO C – 3 CRÔNICAS TRABALHADAS EM SALA DE AULA	90

1 APRESENTANDO O CENÁRIO

*Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna;
é nela e por meio dela que ocorre
o primeiro despertar da consciência.*

Bakhtin

O presente estudo apresenta uma experiência docente envolvendo esta pesquisadora e uma turma de jovens e adultos do 7º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA), período que equivale ao 8º ano do Ensino Fundamental tradicional – da Escola Estadual Djalma Aranha Marinho, no segundo semestre de 2015. Para tanto, o estudo envolveu a aplicação de um protótipo didático¹, baseado no gênero discursivo crônica, com vista a estimular o aluno a ler e a discutir sobre o gênero, bem como acerca de suas experiências pessoais a partir das temáticas apresentadas.

Este estudo é resultado e faz parte da proposta do programa Profletras – Mestrado Profissional em Letras, que requer como produto final a apresentação de uma intervenção em sala de aula. Quanto ao autor, temos, ao mesmo tempo, o discente do curso do mestrado profissional, um pesquisador e um protagonista como sujeito-autor da própria pesquisa. Conforme mencionamos, a partir dessa proposta, procuramos documentar/desenvolver um protótipo didático junto aos estudantes do Ensino Fundamental. Diante desse cenário – universidade-discente/professor-estudantes-escola –, elencamos nosso objeto de estudo: **a leitura de crônicas com os estudantes do 7º período da Educação de Jovens e Adultos**, da escola supracitada.

Para chegar a esse recorte, primeiro passo para iniciar o projeto, começamos a pensar sobre quais seriam nossos alunos/colaboradores na pesquisa. Como atuamos em uma escola que oferece educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, acabamos por escolher uma das turmas, pois não poderíamos, neste registro, descrever atividades com os quatro períodos da EJA em que esta pesquisadora atua com a disciplina de Língua Portuguesa. Assim, optamos pelo grupo do 7º período, uma vez que as ações de intervenção do protótipo didático

¹ **Protótipo didático** é ainda um conceito em construção. Quem desenvolve essa concepção é a professora associada livre docente (MSS-1) do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP, Roxane Rojo, em alguma de suas obras e participações, em especial, na obra *multiletramentos na escola*, cf. Referências.

foram desenvolvidas no ano de 2015, mas a escrita do projeto só foi efetivada no ano seguinte, sendo possível, caso fosse necessário, contatar algum dos informantes.

Quanto ao gênero discursivo crônica, este foi pensado por ser um gênero familiar a esse grupo de estudantes, uma vez que reflete sobre fatos do cotidiano e tem grande circulação na esfera escolar, principalmente, por meio do livro didático.

Metaforicamente é uma espécie de janela dos acontecimentos, por meio da crônica, respiramos um pouco da massa densa de fatos cotidianos e não nos entregamos à lógica pura do comentário objetivo; é um gênero que se caracteriza pela rapidez – e um texto curto que estiliza uma linguagem simples, quase que coloquial, parecendo às vezes com tom lírico (singelo), por outras vezes com certo tom de humor, que varia do irônico ao sarcástico (CANDIDO, 1997).

Além disso, frente a tantas possibilidades: aproximações entre os sujeitos da pesquisa e o gênero escolhido, elencamos algumas para a utilização em sala de aula para estimular ações de trocas de conhecimento literário na escola; ampliação do repertório de leitura; por ser um texto curto, poderia ser lido e discutido no tempo de aula; a linguagem mais coloquial facilitava o entendimento da turma; os eventos do cotidiano aproximavam o leitor da escrita. Isso porque nosso público é da EJA e muitos dos sujeitos só dispõem do tempo da aula para realização de suas atividades escolares, uma vez que são trabalhadores de um modo geral.

Essas foram algumas das características que subsidiaram nossa escolha quanto ao gênero. Feita a escolha do objeto, elencamos algumas questões de pesquisa, as quais dialogam com os objetivos, conforme apresentadas a seguir.

1.1 QUESTÕES DE PESQUISA

- Que estratégias de ensino podem ser trabalhadas em sala de aula a fim de ampliar as competências de leitura do gênero crônica?
- Como a sistematização de um protótipo didático pode contribuir para as práticas de leitura de crônicas na sala de aula da EJA; de modo que os sujeitos de pesquisa se posicionem axiologicamente em relação às leituras e às discussões?
- É possível desenvolver um protótipo didático envolvendo leituras de crônicas junto a estudantes da Educação de Jovens e Adultos?

Para concretizar essas questões, elencamos os objetivos.

1.2 OBJETIVOS

- Oportunizar estratégias de leitura para estimular a prática de leitura a partir do gênero discursivo crônica, bem como com outras leituras e discussões.
- Sistematizar a prática de leitura dos sujeitos de pesquisa a partir do gênero discursivo crônica, de modo a se posicionarem axiologicamente em relação às leituras e às discussões.
- Elaborar um protótipo didático, envolvendo leituras de crônicas junto a estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Traçados nossos objetivos, esta pesquisa foi dividida em cinco seções. A introdução, intitulada *Apresentação do cenário*; o aporte teórico vem em duas seções: *âncoras para reflexões* e *enredando sobre leituras e práticas* – nas quais, discorreremos de um modo geral sobre a linguagem, sujeito, enunciado concreto, gênero discursivo, leitura e protótipo didático. Aporte teórico este embasado em autores como Bakhtin (2003, 2014, 2015 e 2016), com o qual compartilhamos as ideias sobre concepção de linguagem, enunciado concreto e de gênero; Geraldi (1999, 2003 e 2015), Antunes (2003) e Rojo e Moura (2012) sobre questões e estratégias do ensino de língua materna e, em especial, Rojo (2003, 2013 e 2015) para as discussões sobre protótipo didático; Candido (1992 e 1997) e Sá (2005), que trazem uma discussão pertinente acerca do gênero discursivo crônica.

No tocante à metodologia – *dois dedos de prosa* – trata-se de uma pesquisa de base qualitativa e interpretativista. Desse modo, como ponto inicial, foi aplicado questionário com os estudantes, buscando verificar a prática de leitura, os temas de interesse, a fim de, a partir disso, organizar a coletânea de textos a ser trabalhados. Em seguida, descreveremos as etapas do protótipo didático que objetivou estimular nos alunos o gosto pela leitura, explicando por que escolhemos essa metodologia em detrimento de uma sequência didática.

Na seção seguinte, *ponderando sobre as vozes dos sujeitos da pesquisa*, apresentamos o *lócus* de pesquisa, de forma a descrever a infraestrutura da instituição em que se dá a pesquisa. Na subseção seguinte, daremos espaço para as “vozes” dos estudantes, da equipe escolar e da professora mediadora do

protótipo didático, que serão analisadas por meio das respostas ao questionário. Em suma, é o capítulo de análise e crítica.

Por fim, apresentaremos nossas *palavras finais* acerca deste trabalho de intervenção. Esperamos que este registro possa contribuir para futuros estudantes, entre outros interessados nas questões de ensino de leitura e de língua materna.

2 ÂNCORAS PARA REFLEXÕES

O discurso é um ato guiado por sujeitos que se constituem em variados papéis sociais a partir de também variadas situações comunicativas.

Elisa Guimarães (2009)

Antes de trabalhar qualquer temática que envolva linguagem em sala de aula, o professor precisa ter em mente qual concepção de linguagem ele tem e como ele vê o sujeito de linguagem, entre outros aspectos. Tais fatores são determinantes para a atuação do professor, são essas concepções que definem suas ações. Durante o curso do mestrado, tivemos acesso a muitas leituras que acabaram por traçar esse caminho como, por exemplo, textos de teóricos como Bakhtin e o Círculo (2003, 2014, 2015), que discutem linguagem e o sujeito de linguagem. Desse modo, concordamos (em estudos e na nossa prática pedagógica) com o conceito bakhtiniano de discurso que trata da “língua em sua totalidade concreta e viva, e não a língua como o objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração totalmente legítima e necessária de vários aspectos da vida concreta da palavra [*slovo*]” (FARACO, 2009, p. 104).

Para Bakhtin (2003, 2014, 2015), falamos de um lugar, de uma teoria em que se percebe a língua/linguagem como interação, como atividade dialógica, carregada de valor e responsividade. Os sujeitos de linguagem são vistos como autores/construtores sociais. O texto, por sua vez, é o espaço da interação e da constituição dos sujeitos. É no texto que se configura a arena discursiva, o *lócus* do dizer, que materializa contextos e pontos de vista. Quanto à leitura, é entendida como uma atividade dialógica, interativa, complexa, espaço de construção de sentidos. Para que um texto tenha sentido, é preciso acionar conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo e um vasto conjunto de saberes.

Outra referência fundamental para nossos estudos quando tratamos de sujeitos, de linguagem e de práticas sociais é Paulo Freire. Esse filósofo e educador trata, em seus estudos, em especial na obra *A importância do ato de ler* (1989), de trabalhar com o sujeito a partir de seu contexto – social, histórico, cultural –, considerando o seu entorno, numa perspectiva que vai além da escolarização. A partir disso é que procuramos valorizar as vozes dos sujeitos da pesquisa, a fim de

dar a conhecer o antes e o depois das leituras discutidas em sala, as impressões, os conhecimentos de vida dos estudantes, as práticas de leitura.

Sobre a questão de ensino de língua materna, Antunes (2003) contribui para nossa pesquisa com reflexões importantes acerca de eixos que devem ser levados em conta pelo professor de Língua Portuguesa, quais sejam: leitura, escrita, oralidade e gramática. Para a autora, esses quatro eixos devem ser trabalhados em sala de aula, sem que um seja preferido em detrimento de outros. Ela critica o ensino que se baseia apenas na gramática, mostrando que esta deve ser trabalhada, mas dentro desse conjunto de competências. Considerando esses eixos, para fins de pesquisa, optamos por focalizar no eixo da leitura, particularmente o de crônicas, ressaltando que, com isso, também se trabalha a oralidade, em especial, em atividades de leitura em voz alta ou em momentos de leituras ou apresentações nas cirandas de leitura, conforme detalhamento, apresentado no capítulo da metodologia, intitulado – Dois dedos de prosa.

No que diz respeito ao gênero discursivo crônica, ancoramo-nos nos pressupostos de Candido (1992 e 1997) e também em considerações de Sá (2005). Esses autores ressaltam que desde a origem da palavra (cronos – remetendo à questão da contextualidade/temporalidade), os cronistas partem de notícias ou fatos do cotidiano para construir suas crônicas. Os assuntos são os mais diversos, como política, sociedade, cultura, economia provocando comentários e discussões bem como evocando lembranças.

Por isso, optamos por essas formas de estímulos, posteriormente, transformados em diálogos e intervenções várias em sala de aula.

Por sua vez, Geraldi (1999) aponta encaminhamentos sobre o ensino de língua materna. Primeiramente, considerando os sujeitos como produtores de linguagem, dialogando com a perspectiva bakhtiniana e relacionando às atividades de sala de aula. Em seguida, postula que qualquer atividade está vinculada a uma concepção de linguagem que, por sua vez, relaciona-se a uma opção axiológica e responsiva de interpretação da realidade.

Por compartilhar dessas concepções, reiteramos nossa escolha por trabalhar com o eixo leitura em sala de aula, por entender que podemos ir sempre além com nossos estudantes: promover a reflexão sobre diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico e atuante de sua realidade.

Já Rojo (2003, 2013 e 2015) e Rojo e Eduardo Moura (2012) fundamentam este estudo com conceitos importantes acerca de protótipo didático e letramento, com o qual trabalharemos por meio das ações desenvolvidas junto aos sujeitos de pesquisa.

Conforme esses autores, os estudantes são os agentes do seu próprio aprendizado – entendemos que escolher uma proposta como essa é dialogar com a teoria com a qual optamos, é dialogar com a concepção de ensino, já mencionada por Geraldi (1999 e 2015) e Antunes (2003). Para aqueles autores Rojo e Moura, os protótipos são modelos de atividades que dão a ideia de trabalhos, de estratégias para docentes de Língua Portuguesa em busca de subsídios para desenvolver/ampliar os multiletramentos com seus estudantes. Inferimos que tais modelos podem ser referências para as diversas áreas do conhecimento, mas aqui estamos em especial discutindo uma proposta, ou melhor, uma aplicação para o ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, cabe a cada docente adaptar ou criar seus modelos de aplicação às suas necessidades e contextos. No nosso caso foi a aplicação do protótipo com leitura de crônicas junto ao grupo de estudantes do 7º período da EJA da Escola Estadual Djalma Aranha Marinho, no segundo semestre letivo de 2015.

Retomando as questões teóricas, para melhor compreensão, optamos por apresentar as concepções em pares, a saber: sujeito e linguagem; enunciado concreto e gênero discursivo, por entender esses conceitos como amalgamados e interdependentes. Já o gênero escolhido: a crônica será tratada no subitem da seção enunciado concreto e gênero discursivo.

2.1 SUJEITO E LINGUAGEM

Se vamos lidar com sujeito e linguagem em sala de aula, que concepção temos acerca desses termos? Antes de considerar o sujeito e o cronotopo² (um sujeito que estuda à noite; um sujeito que está fora da faixa esperada para aquele nível; um sujeito que se encontra estudando numa sala de aula da EJA), retomamos a nossa primeira impressão, verificamos que sujeito e linguagem estão intimamente ligados. Quanto à concepção de cronotopo, optamos, nessa atuação, em estrapolar

² Optamos em tratar o termo cronotopo mais além de sua composição - crono (tempo); topo (espaço).

o conceito da esfera literária [e usamos na literária também] por optarmos pela crônica como gênero para desenvolver/ exercitar formas de linguagens em nossas aulas de Língua Portuguesa, a fim de refletir sobre práticas discursivas construídas na esfera escolar.

No tocante às concepções de sujeito e linguagem, estes são dois fenômenos pelo menos amalgamados. Não se pode pensar sujeito sem linguagem e não há como se prever linguagem sem o agente constituidor/constituente desta.

Nessa perspectiva, numa primeira impressão, sujeito e linguagem se fundem, pois todas as ações dos sujeitos ocorrem via linguagem. Para Bakhtin (2014), somos sujeitos constituídos na e pela linguagem. A linguagem está para o sujeito como recurso possível para a interação em diversos contextos e situações, podendo se manifestar por diversas formas de enunciado, conforme as práticas sociais assim o exijam. Em suma, a linguagem “[...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra [a linguagem] é território comum [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 117) dos sujeitos enunciadoreis.

Nesse sentido, esse mesmo autor mostra que a linguagem se manifesta como ação, como atividade, e o enunciado, por sua vez, é um ato singular, aquilo que não se repete, no entanto, concretamente evidenciado em uma atitude ativamente responsiva, constitui-se, portanto, uma atitude valorativa em resposta a um ser ou a um evento.

Em outras palavras, como essa interação se manifesta senão pela linguagem? Bakhtin (2015) argumenta que viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento; é posicionar-se com respeito a valores, pois nosso discurso nunca é neutro, mas sempre valorado, sempre carregado de sentido, constituído nas relações sociais e na linguagem. Tudo o que dizemos sobre o mundo, apresenta sempre uma carga valorativa, sempre há uma opinião, um valor axiológico. Esse mesmo autor, nos confirma que o discurso “[...] está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações, **acentos**” (2015, p. 48, grifo nosso). Esses acentos são justamente as valorações.

Desse modo, o sujeito, o eu, será aquele ser que demarca sua particularidade, que apresenta seu lugar no mundo a partir da sua singularidade, de suas ações e o faz com propriedade quando se coloca, quando apresenta sua

valorização, em diálogo com o outro (mesmo que esse outro seja ele mesmo, em se tratando de um solilóquio, um monólogo ou uma autorreflexão).

Sob esse viés, esse ser é social, uma vez que existe porque convive e interage. E essa interação, por sua vez, ocorre por meio da linguagem e esta, por conseguinte, constrói-se nos diálogos entre os sujeitos ativos e responsivos em uma situação de comunicação real. Chamando a atenção para o fato de que os diálogos nem sempre querem dizer consenso, mas implicam discordar, haver embates, provocar, ironizar, entre outras situações, também nessas situações, nessa arena discursiva, essas ações são diálogos e estão carregadas de valores.

Parece contraditório, mas essa ideia de consciência individual, conforme Bakhtin, só se dá no social, por meio da interação, que é o elemento principal do universo cultural. É por meio da relação eu x outro que me posiciono no mundo, de acordo com Bakhtin (2014, p. 34), “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”.

Frente a esta questão – ser-interação-linguagem-conhecimento – é que priorizaremos neste trabalho a questão da leitura compartilhada [interação] entre os jovens e adultos, uma vez que é pela leitura de mundo que ampliamos nossos conhecimentos. Para Bakhtin (2015), a compreensão não consiste em um ato passivo, não se trata de um mero reconhecimento do objeto, mas se mostra como uma resposta, uma tomada de posição diante do texto, é reconhecer a não neutralidade do texto e tomar uma posição em relação a ele. Nessa perspectiva, podemos até ampliar esse conceito dizendo que se trata de uma posição diante do mundo.

A esse respeito, Faraco (2009), adentrando na discussão sobre linguagem para o Círculo de Bakhtin, mais especificamente, em *Para uma filosofia do ato*, chama a atenção para como essa corrente do pensamento, na qual nos embasamos para este estudo, percebe esse sujeito e linguagem.

1) A linguagem se realiza na condição da **relação eu-e-o-outro**. Essa é a grande metáfora dialógica do Círculo.

2) Por sua vez, ao lidar com o outro, nas possibilidades dialógicas, os sujeitos envolvidos expõem, contrapõem, refletem, **refratam de forma avaliativa as relações com o mundo**.

3) E nesse movimento de idas-e-vindas; eu e o outro; eu e o mundo; “sou” capaz de construir a **unicidade dos eventos do mundo na vida**.

Podemos ilustrar essa discussão de Faraco, com o poema de Sá-Carneiro (1994, p. 14) que epigrafa nosso estudo:

Eu não sou eu nem sou outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.

Entre tantas possibilidades de leitura, o poema de Sá-Carneiro sugere a interação entre os sujeitos através da linguagem. A figura da ponte entre Um sujeito e Outro sujeito [os enunciadore] também é utilizada por Bakhtin quando ele diz que a linguagem é “ponte lançada entre mim e o outro” (2014).

Há diversas formas de linguagem e de comunicação. E linguagem pressupõe sujeitos. Linguagem pressupõe diálogos. Linguagem pressupõe enunciados concretos.

Para Bakhtin [...], a consciência individual se constrói na interação, e universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. Esta é entendida como tendo uma realidade semiótica, construída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social), e se manifestando semioticamente, **produzindo texto** e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito dialogo (FARACO, 2009, p. 42, grifo do autor).

Em outras palavras, a linguagem é uma forma de interação entre os sujeitos. É por meio dela que o sujeito pratica ações, mediante a fala, age sobre o interlocutor e sofre consequências dele (seja numa resposta imediata, seja até adequando seu discurso ao futuro interlocutor), assim, estabelecendo compromissos e valores.

Situando a linguagem, os sujeitos no cronotopo da sala de aula, Casado Alves (2014) nos chama a atenção que o ensino de Língua Portuguesa precisa considerar que os sujeitos envolvidos (con)vivem com a língua nos diversos contextos sociais: familiar, de trabalho, da escola, das mais variadas relações e que esses sujeitos não chegam à sala de aula para “aprender Língua Portuguesa”, uma vez que já são sujeitos usuários (falantes e ouvintes), são coenunciadores nesse idioma. A autora ainda reforça que “[...] se o ensino de Língua Portuguesa se voltasse para o trabalho com a língua em seu funcionamento em textos de diferentes

formatos e temáticas” (p. 21) e, seguindo uma via contrária à da metalinguagem acerca da Língua Portuguesa, **alteraríamos a história de não**s que os alunos insistem em repetir sobre a língua materna: ‘não sei português’, ‘não gosto de ler’, ‘não sei falar’, não sei escrever’, ‘não suporto aula de português’, ‘não sei tal regra’. Todos esses não)s já estariam como “sins” conhecimentos interiorizados e certamente até a autoestima desses estudantes fosse um pouco mais de autovalorização.

Na seção seguinte discorreremos sobre o enunciado concreto e gênero do discurso, que em um ajustar da lupa nada mais é do que a própria concretização da linguagem. A linguagem em seu uso; ou seja, o uso social dessa linguagem.

2.2 ENUNCIADO CONCRETO E GÊNERO DISCURSIVO

A verdadeira substância da língua, de acordo com Bakhtin (2014), não é um sistema abstrato de formas linguísticas, como apresentam os formalistas, mas um fenômeno social que se dá por meio da interação verbal. Por sua vez, essa interação desenvolve-se entre os indivíduos socialmente organizados, a partir da(s) enunciação(ões). Mesmo quando não há um sujeito real, este pode ser substituído por um grupo ou até mesmo pelo próprio autor, se considerarmos um solilóquio, um diário ou uma autorreflexão.

Desse modo, o diálogo é uma das formas de interação verbal (talvez a mais importante), mas não a única. Nesse sentido, também se configura diálogo aquele que se estabelece consigo mesmo, com o próprio eu (apresentando-se, ao mesmo tempo, como se fossem dois sujeitos), numa dinâmica de responsividade ativa. Por isso, consideramos, com Bakhtin, o termo diálogo numa concepção mais ampla.

A esse respeito, Bakhtin (2015, p. 140) trata do discurso internamente persuasivo, mostrando que há uma tensa luta que se desenvolve no interior de cada indivíduo, de modo a refletir acerca de “diferentes pontos de vista, enfoques, tendências e avaliações verboideológicas”, até que esse indivíduo assuma axiologicamente um posicionamento.

[...] os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já dito (‘não há uma palavra que seja a primeira ou a última’), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc.) – ‘não

há limites para o contexto ideológico'. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo [...] (FARACO, 2009, p. 58-59).

O enunciado como resposta não vem sozinho, puro e simplesmente, como em um bate-e-volta, como se houvesse uma gratuidade. O discurso enunciado se mostra como algo carregado de valor. A valoração diz respeito a um discurso que responde a vários fatores como tempo, espaço, sujeitos envolvidos, idade, sexo, profissão, entre outras condições e circunstâncias em que o cenário da linguagem esteja inserido. Nesse sentido, as palavras não são neutras. Os sujeitos não são neutros. O todo está carregado de valor, de história, de contexto, de conteúdo. A respeito de enunciado, Bakhtin (2015, p. 297) apresenta o seguinte conceito:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determina o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Além disso, enunciado pressupõe autoria e consiste em uma unidade real de comunicação. Para sua concretização, recebe acabamento específico de acordo com determinado gênero discursivo em que esse enunciado se insere. Cada enunciado possibilita a resposta do outro e prevê a alternância dos sujeitos. São essas características que fazem do enunciado uma unidade concreta de comunicação, com sua carga valorativa e estilo próprio.

Nesse sentido, na condição de atendimento a uma demanda social, os enunciados vão se organizando e sendo responsivos, concretizando-se em gêneros do discurso, mesmo a conversa mais informal organiza-se em um gênero que, de antemão, ganha algumas formas “relativamente estáveis”. Relativamente porque o contexto sócio-histórico-cultural determinará se aquele gênero discursivo permanecerá na sua ordem de composição ou sua estrutura responderá melhor se o gênero se fundir a outro e, num gesto híbrido, apresentar-se-á em uma nova forma ou até mesmo irá gerar outro gênero. Por exemplo, ao longo do tempo, muitos gêneros foram desaparecendo, ou se modificando, dando lugar a novos gêneros. No início da escrita, tínhamos os pergaminhos e palimpsestos, depois foram surgindo as cartas, que tinham certa concretude.

Retornando a Bakhtin (2015), podemos verificar a composição dos gêneros atentando para o **conteúdo temático**, a **construção composicional** e o **estilo**. São três elementos que se fundem no todo do enunciado. Esses elementos são os que saltam aos olhos na condição da constituição dos gêneros discursivos, no entanto, não podemos pensar em “formas”, uma vez que o gênero é moldado pela situação de uso.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inegociáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Outra percepção acerca dos gêneros do discurso é que “em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 62). Isso porque esse “destinatário do enunciado pode, por assim dizer, coincidir *pessoalmente* com aquele (ou aqueles) a quem *responde* o enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 62).

Optamos em trabalhar com a noção de gênero discursivo, uma vez que este estudo visa ampliar a capacidade leitora do aluno. Pelo fato de este estudo se apresentar como um recorte (num dado tempo e espaço, envolvendo alguns sujeitos), elegemos o gênero *crônica*, a fim de fazer com que o aluno se identifique com as cenas apresentadas, bem como possa discutir questões que fazem parte de seu cotidiano. Bakhtin (2015) ressalta que somos seres do discurso, e cada enunciado está configurado em determinado gênero discursivo. Nesse sentido, ele os classifica como gêneros primários (são vistos como mais simples, utilizados em situações comunicativas espontâneas, como um bate-papo, um bilhete, entre outros) ou secundários (são considerados mais complexos, oriundos de situações comunicativas mais elaboradas, como, por exemplo: romances, teses, crônicas etc.).

Quanto à questão pedagógica com o trabalho com gêneros discursivos, Lopes-Rossi (2011) menciona o mérito que essa opção traz pelo “fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual”. Isso porque é uma “consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem se incorporam às atividades dos alunos”.

Em especial, para este registro, optamos por realizar um protótipo didático, visto que contém um conjunto de ações que visam a um objetivo, em nosso caso, desenvolver no aluno a competência leitora. Para tanto, nosso planejamento seria com base em um gênero discursivo. Nesses termos, concordamos com o posicionamento de Casado Alves quando menciona:

[...] é inegável que ao se tomar o gênero discursivo como instrumento para um trabalho em sala de aula com leitura ou com escrita pode-se ressignificar [os] saberes ao proporcionar ao aluno a lida com textos situados, autorais, históricos e representativos das diferentes interações no mundo da vida (CASADO ALVES, 2014, p. 20).

Nessa perspectiva, elegemos a crônica, pois nossa hipótese inicial foi de que esse gênero, por se aproximar mais do cotidiano das pessoas, particularmente, dos alunos da EJA, nossos sujeitos de pesquisa ofereceriam menos resistência em realizar e compreender as leituras. É sobre esse gênero discursivo que trataremos na próxima subseção.

2.3 O GÊNERO ESCOLHIDO: A CRÔNICA

A crônica foi escolhida por ser, de certo modo, um retrato de uma situação do cotidiano das pessoas. Afrânio Coutinho compartilha essa ideia quando apresenta a crônica como “um gênero literário, de prosa, ao qual menos importa o assunto, em geral efêmero, do que as qualidades de estilo; menos o fato em si do que o pretexto ou a sugestão que pode oferecer ao escritor para divagações borboleantes e intemporais” (COUTINHO, 2008, p. 104).

Em uma dupla justificativa, abrimos a discussão sobre o gênero escolhido. Tem esse caráter de mão dupla, porque aponta para a escolha do título do nosso registro (borboleantes, tanto por se referir a algo leve, que transita, que paira, que sugere o poético, o literário; e intemporais – por se associar ao próprio termo – tempo/crônico, mais especificamente, com o acréscimo do prefixo *-in*, provocando algo que traz em si todas as marcas do tempo, sem se prender ao sincronismo cronológico) e também reforça a escolha do gênero a ser trabalhado.

De acordo com Veríssimo “A principal matéria-prima para a crônica são as relações humanas. O modo como as pessoas se amam, se enganam, se aproximam

ou se afastam num ambiente social definido. Ou qualquer outra coisa³". Ademais, contrariando algumas críticas, as quais tratavam a crônica como um gênero menor. A esse respeito, Antonio Candido, em *A vida ao rés-do-chão* (1992), comenta que "a crônica não é um 'gênero maior'", justificando que isso se dá por não ter a mesma visibilidade e reconhecimento universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Reforça, ainda, que "nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista. Por esses e aqueles motivos, quiçá outros 'parece que a crônica é um gênero menor'". Apesar do pouco reconhecimento desse gênero discursivo, elegemos a crônica pela sua grandiosidade, pela beleza, leveza, escrita que realça o cotidiano nosso de cada dia. Nesse sentido, Candido acrescenta:

[...] uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e de um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição (CANDIDO, 1992, p. 13-14).

Foi pensando nessa proximidade do gênero, que quase caminha lado a lado com os sujeitos, trazendo notícias, dores, fatos, belezas e levezas do cotidiano que optamos em realizar esse recorte para este registro de intervenção. A crônica é o gênero discursivo trabalhado com livre acesso na escola desde as séries iniciais. É um gênero que transita bem entre os jovens e adultos por trazer dados do cotidiano e os sujeitos se identificarem com essa proximidade.

Concordamos com Candido (1992, p. 14) quando este afirma: "[...] a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou a restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas". Isso porque em vez de proporcionar um cenário elevado, de pódio, com adjetivações, períodos pomposos ou grandiosos como certas construções romanescas ou épicas, por sua vez

[...] pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza 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 humor (CANDIDO, 1992, p. 14).

Diante disso, escolhemos esse gênero discursivo para trabalhar em sala de aula quando começamos a pensar no perfil da turma, mais especificamente, jovens

³ <http://www.escritas.org/pt/luis-fernando-verissimo>.

e adultos, da modalidade EJA. Assim, trabalhar a leitura de crônicas, com sua variedade de temas que abordam o cotidiano e suas idiossincrasias (há textos memoriais, outros bem presos a fatos históricos, ou a uma cor local, há os humorísticos, entre outros), seria um caminho possível de trabalhar com o aluno os eixos da leitura e da oralidade (ANTUNES, 2003).

O gênero em si é híbrido, uma espécie de amálgama entre o jornalístico e o poético. Nesse sentido, Jorge de Sá (2005, p. 6) traz proposições acerca do princípio básico da crônica: que é o de registrar o circunstancial “a observação direta é o ponto de partida para que o narrador possa registrar os fatos de tal maneira que mesmo os mais efêmeros ganhem uma certa concretude”.

Por se mostrar como um gênero discursivo que, em sua etimologia, liga-se ao tempo (Do grego *chroniká*, pelo latim *chronica*⁴), a crônica, de maneira geral, exige do leitor um olhar cuidadoso às circunstâncias sócio-histórico-culturais que envolveram e motivaram a escrita do texto. De outro modo, se o contexto não for levado em conta, a crônica poderá perder parte de seu potencial comunicativo, dificultando o seu diálogo com o leitor.

Ainda sobre o gênero eleito, Massaud Moisés (2010) apresenta a seguinte definição no *Dicionário de termos literários*, o termo *krónos* é de origem grega, referente ao tempo; do latim *annu(m)*, tendo a ver com ano; ânua, anais. Esse autor também traz acerca desse gênero a seguinte proposição:

Modalidade literária sujeita ao transitório e à leveza do jornalismo, a crônica sobrevive quando logra desentranhar o perene da sucessão anódina de acontecimentos diários, e graças aos recursos de linguagem do prosador. Sucedendo tais circunstâncias, afigura-se que a ‘inspiração’ do escritor apenas se materializou em crônica por uma feliz coincidência entre o fato passageiro e as matrizes de sua faculdade escritora. Fora daí, a crônica vai envelhecendo à medida que o evento determinante se distancia no tempo, tragado por outras ocorrências igualmente rumorosas e passíveis de gerar equivalentes crônicas (MOISÉS, 2010, p.133).

Em contrapartida, Sá (2005, p. 6) defende: “essa concretude lhes assegura a permanência, impedindo que caia no esquecimento, e lembra aos leitores que a realidade – conforme a conhecemos, ou como é recriada pela arte – é feita de pequenos lances” (SÁ, 2005). Reforçando essa ideia, lembramos que, por mais que

⁴ Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/cr%C3%B4nica>>. Acesso em: 14 mar. 2016. Já o Houaiss, mostra a crônica como sendo: “at. *chroniká, ōrum* 'relato de fatos em ordem temporal, narração de histórias segundo a ordem em que se sucedem no tempo', substv. do neutro pl. do adj. *chronicus, a, um* 'relativo a tempo, crônico'; ver *crono*-; f.hist. sXV *caronjqua*, sXV *coronyqua*, sXV *cronyca*”. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=cr%25C3%25B4nica>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

se vincule ao cotidiano, essa concretude de fatos de um dado contexto, a crônica também pode configurar um texto literário, na medida em que redimensiona o real com notas de lirismo, reinventando a vida e a linguagem numa espécie de poesia do cotidiano.

A esse respeito, Bakhtin chama a atenção para o discurso na literatura e o discurso na vida. Para ele, a língua é a mesma. Porém, os sujeitos não serão os mesmos, pois, além de uma representação, há uma refração. Nesse caso, essa pintura do cotidiano não consiste apenas em uma representação mas também em uma refração – uma interpretação, um ponto de vista sobre esse real.

Ademais, em defesa desse gênero, Sá acrescenta que

[...] a vida diária se torna mais digna de ser vivida quando a convivência com outras pessoas nos leva a olhar para fora de nós mesmos, descobrindo a beleza do outro, ainda que expressa de forma simplória, quase ingênua, mas sempre numa dimensão que ultrapassa os limites do egocentrismo (SÁ, 2005, p. 22).

Estabelecendo uma ponte entre as palavras de Sá, a teoria bakhtiniana e a proposta de intervenção de leituras compartilhadas, a escolha por esse gênero discursivo perpassa a ideia de que a crônica faz parte da vida dos sujeitos de pesquisa, por ter a proximidade com o cotidiano, por tratar de sutilezas nossas de cada dia. Quando Sá (2005, p. 22) alerta que “a convivência com outras pessoas nos leva a olhar para fora de nós mesmos”, podemos sutilmente relacionar com o pensamento de Bakhtin, quando esse autor se refere a que essas trocas são recíprocas. Em outras palavras, o eu dá acabamento à visão do outro, e vice-versa.

A esse respeito, para Sá (2005, p. 22), é na crônica que

[...] nos deleitamos com a essência humana reencontrada, que nos chega através de um texto bem elaborado, artisticamente recriando um momento belo da nossa vulgaridade diária. Mas esse lado artístico exige um conhecimento técnico, um manejo adequado da linguagem, uma inspiração sempre ligada ao domínio das leis específicas de um gênero que precisa manter sua aparência de leveza sem perder a dignidade.

No trato com a linguagem, nossa matéria-prima também em estudo, Sá (2005) chama-nos a atenção para a seguinte questão: “[...] Mas esse lado artístico exige um conhecimento técnico, um manejo adequado da linguagem, uma inspiração sempre ligada ao domínio das leis específicas de um gênero que precisa manter sua aparência de leveza sem perder a dignidade”.

Além disso, por conter em si um hibridismo de nuances, a crônica pode ser conceituada como gênero discursivo breve, que se mostra de forma livre e pessoal. Quanto à tipologia, o seu hibridismo peculiar permite revestir-se de traços argumentativos, narrativos, descritivos, dialogais, injuntivos ou pela combinação de vários desses traços. Ressaltando, ainda, que pode ter uma carga de lirismo. Como pode ser veiculada em periódicos ou em coletâneas desse gênero, é de fácil acesso ao leitor.

Para o trabalho em sala de aula, escolhemos, a princípio, crônicas presentes na coletânea que homenageia a capital norte-rio-grandense: *Nossa Cidade Natal: crônicas*, organizada por Nei Leandro de Castro (1984) pois, vimos assim, que é possível aproximar ainda mais o texto do cotidiano dos leitores. Buscamos, portanto, em meio aos textos escolhidos, inserir um que tratasse de fatos do cotidiano da cidade. Para tanto, apresentamos aos alunos textos de Ciro Pedroza (2014), jornalista que lançou seu primeiro livro, recentemente, depois de escrever há anos para o *Diário do Natal*, bem como Nei Leandro de Castro (2006). Do cenário nacional, foram selecionadas crônicas de Luís Fernando Veríssimo (2008) – cuja obra trata de crônicas de sala de aula, Ivan Angelo (2005), dentre outros.

Por meio da leitura de crônicas, realizamos a construção de uma situação inicial em que a turma se envolva numa situação real de comunicação. Nessa perspectiva, partimos da ideia de tentar responder às seguintes questões: Qual o gênero discursivo escolhido? A crônica. E por quê? Por ser um gênero que trata de questões cotidianas, traz temas discutidos pelos alunos, possui linguagem acessível ao público. Ademais, é um texto curto, veloz, coloquial (muitas vezes), trata de fatos do cotidiano, é um gênero híbrido⁵, uma prática de escrita contemporânea. São algumas das características que indicaram nossa escolha quanto ao gênero.

Por haver essa proximidade da crônica com fatos do cotidiano (no sentido de que aborda temas que vão desde um beijo romântico até a aquisição do pão nosso de cada dia) e por já trabalharmos com os jovens e adultos, optamos por selecionar essas diversas crônicas, planejando de forma que pudessem ser trabalhadas, sendo inseridas em nosso protótipo didático (do qual trataremos adiante) como

⁵ Para Moisés (2010, p.133), como expressão literária híbrida, ou múltipla, de vez que pode assumir a forma de alegoria, necrológio, entrevista, invectiva, apelo, resenha, confissão, monólogo, diálogo, em torno de personagens reais e/ou imaginários etc.

metodologia. Desse modo, toda a atividade desenvolvida em sala de aula teve como foco leituras compartilhadas de crônicas.

2.4 O CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

E o tempo se fez espaço.

Oziris Borges Filho

Não pretendemos neste estudo explorar a heteroglossia⁶, a possibilidade axiológica que o termo *cronotopo* traz em si. Mas o importante é mencionar que uma das possibilidades empíricas que Bakhtin estudou, ele o fez na esfera da literatura. Pelo fato de também estarmos abordando o gênero discursivo crônica em aulas de linguagem de Língua Portuguesa para jovens e adultos, capturamos esse tempo-espaço para reforçar as discussões a respeito do gênero, que, assim como o termo cronotopo, também traz em sua etimologia o elemento “cronos” – crônica.

Outra justificativa diz respeito aos sujeitos de pesquisa, que se encontram numa modalidade de ensino especial, no nível da educação básica, mas voltada para sujeitos que, por algum motivo, não deram continuidade aos seus estudos. Desse modo, a metodologia a ser aplicada requer um olhar direcionado de quem observa esses sujeitos em um determinado cronotopo, os quais buscam recuperar, acelerar, conseguir um diploma, instruir-se, ou seja, sujeitos heterogêneos num mesmo tempo e lugar determinados: uma sala de aula de Língua Portuguesa, no turno noturno.

Em relação aos sujeitos que estão na sala de aula, consideramos o que Casado Alves (2014, p. 18-19) afirma sobre a questão:

Conceber a sala de aula de língua a partir da valorização e contextualização do sujeito implica considerar que as práticas de leitura e de escritas que ali são gestadas não se dão em um vazio, em um vácuo de tempo e espaço, mas que o tempo-espaço escolar é singularmente construído e marcado para essas atividades. Tal visão implica, também, em considerar os diferentes cronotopos em que os gêneros discursivos são produzidos, reproduzidos, recebidos e sua mobilidade em tempo e espaço diversos e que tais variáveis precisam ser observadas ao se fazer a “transposição” dos

⁶ Para Bakhtin (2015), a heteroglossia consiste em assumir que a nossa voz, na verdade, é uma interação de múltiplas perspectivas, tanto individuais como sociais. Nessa direção, não somos, de fato, autores de nossas próprias palavras, mas falamos de determinado lugar, considerando o contexto, o estilo, as intenções e o tempo, entre outros fatores.

gêneros para a sala de aula a fim de serem lidos e/ou “usados” como organizadores de atividades de leitura e escritas.

Nesse sentido, a proposta vigente para Educação de Jovens e Adultos corrobora o que preconiza Casado Alves (2014), que a sala de aula deve ser um espaço de *valorização* dos sujeitos aprendentes, na intenção de acolher e dar oportunidade para que tenham acesso a conteúdos e a discussões próprias ao Ensino Fundamental e ao contexto em que estão presentes. Há uma preocupação de que esse ensino contemple pelo menos duas séries (no nosso caso – períodos) em um ano letivo e que esse sujeito possa avançar em suas etapas escolares e, ao mesmo tempo, ter acesso a informações relevantes para o processo de sua formação.

Assim como em outra modalidade ou nível de ensino, trabalhar com linguagem ou com a disciplina de Língua Portuguesa é proporcionar ao aluno a reflexão de que a língua é um instrumento vivo, que está no seu dia a dia, é dinâmico, com o qual é possível interagir nas mais diversas situações de uso. A partir dessa reflexão, torna-se necessário provocar socialização de experiências e escuta de textos, bem como o exercício de expressar ideias por meio da oralidade ou por meio de registros escritos, assim são possibilidades de construir e trocar conhecimentos.

Pode parecer redundante se estudar língua com sujeitos que são nativos e conhecedores de um idioma desde o seu nascimento, mas isso se faz necessário visto que a ausência desse tipo de reflexão e de exercícios pode contribuir para que sofram exclusão social. Portanto, as aulas de Língua Portuguesa devem provocar leituras de mundo, ofertando-se possibilidades de autoconhecimento, bem como promover outras descobertas, por meio do exercício da “palavra”, do enunciado concreto, das situações de uso (os gêneros discursivos e suas possibilidades de uso). Particularmente, no que diz respeito aos alunos da educação de jovens e adultos, requer, antes de qualquer ação, minimizar distâncias entre estudantes e a palavra, na tentativa de invalidar experiências traumáticas com o processo de aprendizagem de leitura e de produção de textos. Acreditamos que o trabalho com as crônicas pode contribuir para que isso aconteça.

Desse modo, o ensino de jovens e adultos deve dar condições de o estudante perceber a diferença dos enunciados, das situações de mundo,

compreendendo intenções e valores ali sinalizados. Em suma, esse ensino deve auxiliar o aluno a criticar coisas do mundo.

É pertinente reforçar que os jovens e adultos procuram essa modalidade de ensino para, de um modo ou de outro, “recuperar um tempo perdido” e avançar em seus estudos. Nesse sentido, o curso deve fortalecer as vozes desses jovens e adultos que retornaram à escola para que possam “romper os silenciamentos impostos” pelas trajetórias nos processos de exclusão social ou do próprio sistema escolar. Em outras palavras, deve-se formar e capacitar esses sujeitos a produzir também as suas respostas aos vários discursos nas diversas situações de uso. A isso Bakhtin (2015) chama de responsividade.

Bakhtin (2015) também alerta para a atividade responsiva dos sujeitos quando seus discursos estão veiculados a um tempo-espço, o que denomina de cronotopo. Quanto à ideia de cronotopia:

[...] é a relação envolvida na produção do discurso. O cronotopo liga-se ao que Bakhtin denomina ‘grande temporalidade’, podendo, portanto, ser conceituado como ‘a expressão de um grande tempo’. Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações dos *acontecimentos* (GEGe, 2013, p. 25, grifo do autor).

Nesta subseção, discutimos a noção de cronotopo, particularmente, o cronotopo escolar da Educação de Jovens e Adultos, em especial, na disciplina de Língua Portuguesa. Mais adiante, nas abordagens metodológicas, retomaremos nossos sujeitos de pesquisa e nosso cronotopo em particular.

Nas seções subsequentes traremos discussões sobre leituras e sobre prática, mais adiante – nos dois dedos de prosa: a metodologia e, na seção: poderando sobre as vozes dos sujeitos as autorreflexões sobre nossa atuação.

3 ENREDANDO SOBRE LEITURAS E PRÁTICAS

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire

Antes de discutirmos a finalidade da leitura e a finalidade da leitura neste exercício, propomos uma reflexão: o que Bakhtin e Freire têm em comum? Nessa direção, partimos do pressuposto de que os dois pensadores têm em interseção o mundo, o social, o sujeito e a linguagem, todos inter-relacionados.

No que diz respeito à leitura, Paulo Freire (1989) chama a atenção para o fato de que a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Desse modo, para Freire (1989, p. 9):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Na obra *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1989) trata de suas primeiras leituras de mundo, antes mesmo de ocorrer o processo formal de leitura “escolarizada” – na leitura do seu tempo-e-espço: o terreiro, o quintal de sua casa, na infância, o crescer das plantas, o amadurecimento e os sabores das frutas, a convivência com familiares e pares, tudo isso era parte de uma rotina de leitura e de interpretação de primeiras significações do mundo, sendo esse o seu mundo. Nessa perspectiva, vemos o ato de ler como uma ação que faz crescer em cada ser a ideia de que o conhecimento, seja pelos gêneros literários (crônicas, porque nesse dado cronotopo – em nosso tempo e espaço de pesquisa e aplicação estávamos trabalhando com esse gênero em questão), seja por outros gêneros discursivos, tem um papel importante no desempenho da formação do ser humano. A leitura de crônicas, em especial, proporciona uma aproximação com a vida cotidiana humana e coletiva, reforçando-se, assim, concepções como as de sujeito, de linguagem e de enunciados concretos.

Em outras palavras, também podemos inferir que antes da leitura ou da escritura do enunciado discursivo há a leitura responsiva do mundo no qual o sujeito está inserido. Não necessariamente está preso ao tempo de infância ou ao tempo anterior a uma escolarização ou alfabetização. O sujeito responde o tempo todo a esse cronotopo como nos alerta Bakhtin e, por conseguinte, os cronotopos podem ser vários⁷ e simultâneos também: o sujeito responde ou profere um discurso à sua época, à sua sociedade, à sua religião, ao seu grupo profissional, entre outras situações em que se faz presente o enunciado concreto.

Assim, como já discutido quando explicitamos nossa compreensão de sujeito e linguagem, percebemos que há, entre eles estreita interdependência. Nesse processo, a leitura também é considerada uma atividade interativa e responsiva, carregada de subjetividade e de sentidos, uma vez que o autor demonstra seu estilo por meio das escolhas linguísticas presentes no texto, na sua disposição, na estruturação. E o leitor, por sua vez, para desenvolver a capacidade leitora, deverá estabelecer uma relação dialógica com o texto, ou seja, para depreender os sentidos, deverá trazer à tona o que já sabe sobre o tema, a partir de outras leituras ou de experiências adquiridas ao longo de sua existência (leitura de mundo). O aluno aprende a ler quando relaciona o que lê com o seu repertório.

Para Bakhtin (2014), no ato de ler, o processo de compreensão não pode ser visto como um ato passivo, como uma mera decodificação de uma mensagem, visto que a compreensão implica um processo ativo (já que esse processo envolve idas e vindas, ou seja, é um ato de reconhecimento e, ao mesmo tempo, de lidar com o novo) em que se opõe “a palavra do locutor uma contrapalavra”; “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos” (p. 34).

Nesse sentido, Cosson (2014) questiona: “E como desenvolvemos nossa capacidade de leitura?”. A partir disso, ele apresenta pelo menos algumas práticas que são consequências desenvolvidas por meio dessas capacidades. “Lendo qualquer texto e de qualquer modo?”, questiona o autor outra vez. E ele mesmo responde: “Não”. Cosson (2014), então, discorre sobre a necessidade de uma leitura formativa, que se dá por meio de uma sistematização. Nesse processo, ele propõe pelo menos 5 estágios não hierárquicos, mas que podem acontecer concomitantemente ou dependendo da ordem em que se for trabalhando e/ou

⁷ Casado Alves (2014) mostra que Bakhtin, em seus estudos sobre a teoria do romance, apresenta diversos tipos de cronotopo, entre eles: o do encontro, o do caminho, o da sala e o da estrada.

desenvolvendo nas práticas de sala de aula. São elas: a) leituras diversas e de diferentes textos; b) leitura de diversos modos; c) leituras para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica; d) leitura em que avaliamos o que lemos; e, por fim, e) leitura para aprender a ler.

Por conseguinte, a compreensão se dá mediante o processo de inferir; isso porque corroboramos a visão de que a língua é uma atividade sociointerativa e cognitiva, e não um instrumento, sendo assim, seu sentido é produzido interativamente. Diante disso, o texto é um evento construído na instância situacional, é o que Bakhtin chama de o discurso responder a um tempo e a um espaço. Ilustrativamente, seria a ideia tridimensional da comunicação: dos lados de cada enunciatador (autor e leitor) e em toda esfera que circunda: o tempo e o espaço em que o discurso é construído.

Nesse sentido, o leitor participa do evento de maneira decisiva, numa ação de colaboração, visto que o autor, ao produzir o texto, terá a preocupação de pensar em seu leitor, para quem está produzindo, o que esse leitor espera, que discursos percorrem aquela época, entre outros fenômenos. Pode parecer estranho, mas de fato essa permanente colaboração ou intervenção do leitor com o texto (mesmo que indiretamente), faz do evento algo não acabado. É a efemeridade relativa do texto.

3.1 LEITURA: UM PROCESSO DIALÓGICO

A concepção de leitura que adotamos tem a ver com a atividade de produção de sentido por meio de leituras compartilhadas de jovens e adultos de uma escola de rede pública, considerando as experiências e o conhecimento dos sujeitos envolvidos. Para isso, proporcionaremos atividades interativas para os leitores participarem, externalizarem vivências, tecerem opiniões, lançarem questões e trocarem compreensões acerca do que leram e entenderam, por meio de estratégias e não somente como extração de informações, como decodificação (perguntas de apenas localização de elementos do texto).

Por esse movimento de ir e vir é que entendemos a leitura (e, por conseguinte, a compreensão), como um processo dialógico que responde ao momento de produção do autor e ao público para o qual ele planeja aquele discurso, sem esquecer o tempo e o espaço em que esse jogo vozes está inserido.

Para Araújo e Casado Alves (2011, p. 2), a leitura pode ser vista como um:

[...] processo interativo no sentido em que ao se fazer uma leitura de qualquer natureza – seja ela de fruição, com fins de aquisição de algum conhecimento ou de utilização de informação do texto em um outro texto a ser produzido – há um movimento de mão dupla entre texto e leitor.

Almeida (2010, p. 43) reforça a ideia trazida no início desta seção, propondo que “a leitura talvez seja a mais forte ferramenta do cidadão para “adentrar no processo de participação social” porque é pela leitura que esse cidadão garantirá, desde a infância, continuando pela sua vida jovem e/ou adulta “acessar, participar, inferir e, portanto, modificar realidades existentes, sejam boas ou ruins, em função do processo de letramento”. Nesse sentido, a leitura, como um processo dialógico, pode ter infinitas finalidades, entre as quais podemos elencar: ler por prazer, ler para estudar, ler para se informar, ler para catequizar, ler para passar o tempo, ler para propagar conhecimentos, entre outras possibilidades.

Nas subseções seguintes, discorreremos sobre algumas práticas de leitura em geral, atentando para leituras nas aulas de Língua Portuguesa, em especial, na Educação de Jovens e Adultos.

3.1.1 Sobre práticas de leitura e ensino de Língua Portuguesa

Ainda acerca da leitura, em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podemos encontrar a seguinte informação:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Mais uma vez: o sentido não é posto; ele é construído na interação entre os sujeitos. A leitura, por sua vez, é um processo complexo que

[...] requer alguns conhecimentos do leitor e algumas exigências. O conhecimento prévio, por exemplo, é essencial para que se possam fazer as relações necessárias para se chegar a uma compreensão coerente dentro das possibilidades que o texto oferece. Outros conhecimentos básicos são o linguístico, pois sem o conhecimento do tipo de linguagem em

que o texto se configura é impossível se fazer qualquer tipo de leitura, do gênero discursivo e um conhecimento mínimo sobre o assunto abordado (ARAÚJO; CASADO ALVES, 2011, p. 3).

Diante do exposto, temos uma preocupação de desenvolver atividades em sala de aula que promovam uma leitura ativa, participativa, em contraposição à atividade mecânica de decodificação. Para tanto, partimos dos exercícios de leituras compartilhadas. Desse modo, a indicação de sentido de leitura apresentada nos PCN (BRASIL, 1998) corrobora com o que preconizam Araújo e Casado Alves (2011), quando propõem que a atividade de leitura requer algumas exigências, em especial, conhecimentos prévios, que consideram as vivências e as impressões pessoais do leitor. Com isso, reforça-se a leitura como atividade de produção de sentido.

A partir do que foi discutido até então, o ato da leitura não é uma atividade de decifrar, assim como num jogo de adivinhações, pois o sentido do texto dá-se por meio da atribuição de sentidos, relações que os sujeitos fazem com base em suas experiências pessoais, a partir da experiência de leitura, bem como pelas trocas com outros sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, nas práticas sociais em que os enunciados e gêneros estão inseridos.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, são basicamente quatro os eixos que o professor deve trabalhar, de acordo com Antunes (2003), a saber: oralidade, leitura, escrita e gramática. Para o presente estudo, focamos em um desses quatro eixos a ser desenvolvido por meio de um protótipo didático, evidenciando a leitura de textos do gênero discursivo crônica. No entanto, ao eleger um dos quatro, não há como excluir os outros três, uma vez que todos os eixos se comunicam e se entrelaçam em torno da linguagem, nesse caso, particularmente a oralidade, que está bastante atrelada à leitura. Contudo, chamamos a atenção para a evidência dada por esse protótipo em questão que evidencia primeiro o eixo da leitura.

O estudo de Língua Portuguesa revela uma prática pedagógica que insiste na perspectiva reducionista “do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (ANTUNES, 2003, p. 19). Nesse sentido, como se poderá levar o aluno a compreender que a linguagem só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente? Ademais, considerando as práticas de sala de aula, se há uma dificuldade de leitura, como aprender as outras disciplinas? Se o aluno não estiver

apto a fazer uma leitura formativa (COSSON, 2014) e responsiva (BAKHTIN, 2014), ele deixará a escola com a inabalável certeza de sua incapacidade, deficiência linguística, inferioridade, “não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta” (ANTUNES, 2003, p. 20).

Acerca do trabalho com a leitura, critica Antunes (2003, p. 27-28) o ensino de forma tradicional, que, em geral, consiste em:

- uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem levar a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal. Não há leitura porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto;
- uma atividade de leitura sem interesse, sem função, desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;
- uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”;
- leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto, deixando de lado elementos importantes para a compreensão global;
- uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela);
- uma escola “sem tempo para a leitura”, porque, de acordo com os alunos: “tinha que aprender as narrativas, a língua portuguesa e as palavras que a gente fala errado”.

Em contrapartida, o fato de o professor assumir a discussão de como aproximar o estudo da língua desse ideal de “competência” e de “cidadania” já representa um passo imensamente significativo, pois já concretiza a intenção de querer adotar uma atividade pedagógica realmente capaz de oferecer resultados mais positivos e gratificantes. Ademais, discutir, refletir, para identificar os problemas e encontrar saídas já se torna uma “ação” que se configura como parte do processo de mudança. Em pleno século XXI, é mais possível pensar numa escola que sequer alfabetiza ou que, quando o faz, não forma leitores capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas (ANTUNES, 2003).

Voltando à discussão proposta por Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), o filósofo da educação, em especial, no segundo capítulo, nos provoca (profissionais da educação) a refletir sobre “Saber ensinar não é transferir

conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria [dos estudantes] produção ou sua própria construção” (p. 54). Nesse sentido, conforme já explicitamos, o trabalho com a linguagem ou com a Língua Portuguesa é proporcionar a reflexão dos sujeitos sobre as diversas possibilidades de uso da linguagem (os enunciados concretos) nas diversas situações de uso (os gêneros discursivos) e suas finalidades – atentando para a responsividade e às questões de valor.

Nesta mesma obra, Freire (1996) ainda considera um dado interessante ao processo de leitura (que é o foco de nossa intervenção): o respeito pela leitura de mundo do estudante.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa (FREIRE, 1996, p. 139).

Com isso, Freire (1996) provoca a nossa reflexão no sentido de valorizar essa leitura de mundo dos sujeitos, uma vez que o fazendo, estamos reconhecendo a historicidade dos saberes, a curiosidade, evitando uma arrogância científica [de o professor ser o detentor do saber]. Foi pensando nisso que buscamos em nossos exercícios de leitura para essa intervenção capturar as vozes desses sujeitos, provocar, para que eles externalizassem suas experiências, mencionassem seus conhecimentos, promovendo discussões e, ao mesmo tempo, motivando-os para leituras vindouras. Aproximar essas histórias dos sujeitos também foi um dos motivos pelo quais escolhemos o gênero discursivo crônica para trabalhar com jovens e adultos durante a execução do protótipo didático, do qual trataremos adiante.

3.2 REFLEXÕES SOBRE PROTÓTIPO DIDÁTICO

Nesta subseção, apresentaremos, de forma breve, o instrumento que utilizamos para realizar a intervenção, produto final do curso do Profletras e, ao mesmo tempo, uma proposta a ser trabalhada em aulas de Língua Portuguesa. De

antemão, queremos mencionar que a escolha não invalida a utilização de outros recursos didáticos, nem quer dizer que seja melhor em detrimento de outro. Apenas se configura como um relato de experiência com base na aplicação de atividades planejadas, com vistas a determinado fim: desenvolver no aluno a competência leitora. Desse modo, o protótipo pode envolver: utilização de aulas expositivas, momentos de leituras, utilização do livro didático, aulas passeio, rodada de conversas, todas essas ações são válidas e também muitas delas podem constituir estratégias, em um dado tempo-espço (cronotopo) da sala de aula ou dos espaços educativos escolares (dentro e fora de sala de aula) que são postas em prática visando a determinado fim.

Ademais, esse protótipo foi pensado a partir da convergência dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2014, 2015, 2016) acerca de gênero discursivo; e a proposta de protótipos didáticos, sistematizada pelos autores elencados na obra *Multiletramentos na escola*, organizado por Rojo e Moura (2012), bem como as discussões trazidas por Rojo em *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial (2013), *Materiais didáticos no ensino de línguas* (2013) e *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos* (2015) tais leituras motivaram a escolha em trabalhar com as leituras de crônicas com os jovens e adultos da escola estadual Djalma Aranha Marinho.

Mas o que vem a ser um protótipo didático? São propostas de ensino que visam aos multiletramentos e leituras críticas por meio de análises e produções multissemióticas e multiculturais. Recebem o nome de protótipo porque podem ser adaptados a diferentes situações e contextos de ensino e aprendizagem.

Trazendo a significação etimológica, conforme o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, um protótipo⁸ sugere um modelo. Em nossa exposição, em especial, é uma referência e não um modelo, porque não pretende ser algo engessado, mas dinamizado, utilizado em um dado tempo e espaço com sujeitos interagindo e aplicando conhecimentos, questões, leituras, dúvidas, em suma, ação, ou melhor, interação. Sobre a ideia dos protótipos didáticos, Rojo e Moura (2012, p. 24) discorrem:

⁸ Termo que tem origem no grego, *prōtótupos,os,on* “o primeiro tipo, de criação primitiva, primitivo”, pelo lat. *prototypos,a,um* “protótipo, elementar; t. de gram. Primitivo”; ver *prot(o)-* e — *tipo*; f.hist. 1686 *prototipo* (Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm>. Acesso em: 6 nov. 2016).

Um protótipo de ensino seria um 'esqueleto' da SD a ser 'encarnado' ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros, sem seus acervos ou bancos de textos, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final. [...] E o que constituiria o 'esqueleto' do protótipo da SD ou protótipo de ensino? Justamente o modelo didático do(s) gênero(s) em questão, ou parte dele: aquela parte que diz respeito às características e funcionamento do(s) gênero(s), segundo as teorias e os saberes práticos correntes, ao conjunto de princípios de ensino-aprendizagem adotados e aos possíveis objetivos de ensino a serem selecionados para compor os módulos de ensino (Grifo dos autores).

Por sua vez, esse esqueleto, na medida em que tem uma arquitetônica parcialmente vazada e dialógica, possibilita uma variedade de ações, dinâmicas – foi assim que organizamos nossas aulas com estratégias de leituras variadas – com rodas de leitura, conversas com autores, levantamento de conhecimento, discussões entre outras.

Para Rojo (2013a),

[...] um protótipo de ensino é uma espécie de 'esqueleto' didático composto a partir de um conjunto de princípios pedagógicos e teóricos, visando a formar um produzidor (BRUNS, 2009) crítico que seja um designer ('transformer') de novas significações e discursos, inclusive no que diz respeito ao(a) professor(a) como didata.

De certa forma se assemelhe a uma sequência didática e até seja herdeiro do conhecimento acumulado pela teorização e prática de construção de sequências didáticas (Rojo, 2013a), conforme essa autora, modelização didática e à modularidade das sequências, o conceito de protótipo de ensino é bastante diverso do de sequência didática, isso porque os protótipos se diferenciam das sequências tanto do ponto de vista dos objetos de ensino, como do ponto de vista de seus princípios pedagógicos.

No que se refere aos objetos de ensino, embora os gêneros de discurso [...]e sua abordagem ainda desempenhem um papel norteador nos protótipos, eles não são propriamente os objetos de ensino de um protótipo, como são das sequências didáticas. Eles povoam os protótipos, como povoam a vida, mas o objeto de ensino de um protótipo são as práticas de (novos) multiletramentos possibilitadas por projetos transdisciplinares temáticos. Os gêneros estão então, como na vida, a serviço dos temas e de sua recepção/produção crítica (ROJO, 2013a).

Ainda para Rojo, os protótipos assumem um caráter dialógico, interativo e foi pensando nisso, em nossas rodas de leituras, conversas com autores, questionamentos juntos aos alunos do 7º período da EJA – sujeitos de

nossa pesquisa. Essa autora ainda nos chama a refletir sobre este “modelo”, mencionando que

Não se trata de pesar o que é melhor ou pior: como nos ensina o Círculo de Bakhtin, cada discurso é sempre regido por suas condições de produção. No caso, o discurso dos protótipos busca outras vozes por se dar em outros tempos de globalização, modernidade tardia, vida digital e novos multiletramentos (ROJO, 2013a).

O que se tem de vantagem nesse tipo de trabalho com protótipo didático, em especial, diz respeito às leituras compartilhadas (divididas em trocas de experiências, visto que proporciona que os estudantes aprofundem e troquem conhecimentos a partir de suas experiências de leituras. O trabalho com protótipos didáticos tem como intuito aproximar as aulas de Língua Portuguesa a contextos reais por meio de leituras, de discussões, de reflexões de textos de gêneros discursivos diversos (em especial, no exercício proposto, nós nos deteremos na leitura de crônicas, embora os alunos tenham tido acesso a outros gêneros discursivos também para haver possibilidades de ter a noção do gênero a ser trabalhado (características básicas, discurso, estilo composicional etc.).

O protótipo didático planejado levou em conta os pressupostos de Cosson (2014), quando assevera que: “Alunos maiores podem ser beneficiados com a leitura silenciosa sustentada, com todos os alunos lendo silenciosamente em sala de aula ou na biblioteca”. Por isso, foi dessa maneira que propusemos alguns exercícios em sala, como na leitura das crônicas: *Uma viagem no tempo*, de Nei Leandro de Castro (2015), *Receita de felicidade*, de Ivan Angelo (2005) e outras crônicas escolhidas pelos próprios alunos para as atividades Ciranda de leitura I e Ciranda de leitura II, detalhadas na próxima seção.

Além disso, Cosson (2014) também aponta que “adolescentes, jovens e adultos podem ter algumas aulas ou reuniões dedicadas unicamente à leitura em voz alta da obra ou de parte delas”, como fizemos nas nossas primeiras aulas com leituras no pátio da escola – das crônicas em homenagem à cidade de Natal, com a obra já citada no início dessa seção; *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo (2008), o *Receita de Felicidade*, de Ivan Angelo (2005), e as crônicas escolhidas pelos alunos, na segunda parte das dinâmicas, Ciranda de leitura I e II.

Mais uma vez, nos referimos a Cosson (2014) quando ele aponta que “textos com imagens e som ou apenas som devem ser preferencialmente vistos e

ouvidos coletivamente. Aqui o princípio básico é que todas as formas de ler valem a pena, desde que proporcionem um efetivo encontro entre o leitor e a obra”. Com base nisso, organizamos uma visita à escola da Caravana de Escritores potiguares, assim como da cronista Andreia Braz. Em ambas as atividades, houve exposições de experiências de escrita, como leitura em voz alta, socialização de imagens e reprodução de textos dos autores convidados e de outros autores.

Com experiências de leituras várias, os sujeitos da pesquisa podem trazer à tona seus conhecimentos de mundo e, assim, compartilhar com os demais. Com isso, tanto ampliam seus repertórios pessoais quanto contribuem para o aprendizado coletivo por meio da exploração de características, comparações, análises linguísticas, entre outras ações, como a produção de seus próprios enunciados, textos e discursos.

4 DOIS DEDOS DE PROSA

O formato do mestrado profissional Profletras sugere uma proposta de pesquisa em que haja uma participação entre agentes – professores e alunos. Desse modo, este estudo toma um formato de pesquisa-ação. De acordo com Garces (2010), pesquisa-ação consiste em

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

Nessa proposta, exploramos e realizamos ações em estreita associação com a intervenção. Com isso, pesquisador(es) e participante(s) atuam e refletem de forma colaborativa. Frente a essa colaboração, antes de discorrer propriamente sobre o protótipo didático desenvolvido junto ao grupo de estudantes, gostaríamos de situar o cronotopo, esse tempo-e-espço em que se inserem os sujeitos envolvidos nessa pesquisa-ação. Que tipo de pesquisa é essa? Que sujeitos são esses e o que pensam? De que lugar falam? E para que se fala? Ressalta-se que, esse processo, como um grande cenário de um diálogo de formação, ocorre tanto com professores como com os estudantes. Entretanto, nosso foco será os alunos.

E eleger as questões de pesquisa deve ser o passo inicial do agente pesquisador. É preciso ter foco no que se quer investigar. O passo seguinte é lidar com a situação de se fazer pesquisa, aplicar e colher possíveis respostas consiste em uma atividade extremamente dinâmica oferecida ao professor, nesta oportunidade de se cursar uma pós-graduação, *stricto sensu*; oportunidade esta que ao mesmo tempo que forma o profissional transforma-o para ampliar perspectivas, pensar e promover a melhoria da qualidade do ensino no país. A atividade docente extrapola o plano e a execução da aula por parte do professor. O professor-pesquisador precisa também ter um olhar analítico, planejando, executando, pensando sobre as ações em sala de aula.

Desse modo, o agente pesquisador é, ao mesmo tempo, discente e docente: aluno da pós-graduação, buscando capacitar-se para ministrar aulas cada vez mais significativas; professor da rede pública de ensino que busca elaborar uma proposta

de intervenção – chamada de protótipo didático, a fim de “testar” possibilidades de ensino com a atuação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Além do planejamento, o projeto deve ser analisado em determinado “cronos” que, nesse caso, diz respeito ao intervalo de tempo entre novembro de 2014 e outubro de 2016 (período do curso) e o segundo semestre letivo de 2015 (período da “aplicação” do protótipo didático). Quanto aos espaços mais delimitados, incidem sobre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Escola Estadual Djalma Aranha Marinho.

Conforme Casado Alves (2014), o conceito de cronotopo utilizado por Bakhtin circulava em sua abordagem dos textos literários, sendo um texto advindo da esfera científica, trabalhado na matemática e nas teorias da relatividade de Einstein. Entretanto, deslocado da esfera literária e inserido no discurso da vida, nas mais diversas esferas humanas, implica em considerar a flexibilização e o dinamismo dos gêneros. No caso da crônica, o texto vem carregado de uma valoração por parte do autor, bem como do leitor, que imprime no ato de leitura as suas vivências.

Realizar pesquisa implica, também, em fazer recortes. Assim, no ano de 2015, havia um universo de cerca de 100 alunos na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, tivemos de optar por um grupo: à época, escolhemos o grupo do 7º período. Essa opção em detrimento de outra turma deu-se por duas razões, não sabemos julgar se foi a mais justa, mas assim o fizemos: a primeira, porque os jovens e adultos da nossa escola têm apresentado uma característica recorrente, coincidentemente até o 6º período, a frequência é mais sazonal, o interesse pelas aulas parece ainda não muito relevante; já no 7º ou 8º período, por já terem passado um período de adaptação, de retomada do ritmo de estudos, talvez também pela proximidade da conclusão dos estudos nessa etapa no Ensino Fundamental, parece que isso os torna mais assíduos. Os estudantes nessas duas séries (períodos) demonstram mais comprometimento; realizam as atividades. Assim, optamos pelo grupo do 7º período do ano de 2015, tendo como segunda razão a questão de que se houvesse algum impedimento mais grave, que impedisse que o protótipo planejado fosse inserido em sua totalidade, poderíamos reaplicar a proposta de intervenção com o grupo ou mesmo elaborar uma nova.

Mesmo com essa frequência mais expressiva do que os grupos do 5º e 6º período, a frequência dos estudantes do grupo escolhido nunca foi de 100%, visto

que o alunado da EJA tem especificidades próprias. São sujeitos que estão fora da faixa etária destinada a esse nível de ensino e, em geral, trabalham durante o dia e ainda têm, em sua maioria, família constituída e as responsabilidades que advém dessa situação. Em relação aos estudos, tiveram interrupções no curso do ensino regular por motivos diversos: saúde, ter de trabalhar muito jovem, por desinteresse, entre outros. Muitas vezes vão direto do trabalho para a escola; noutras vezes, não têm as condições financeiras para os deslocamentos ou o transporte que faz o traslado dos estudantes não oferece o serviço de forma regular, ou por razões outras.

Os jovens e adultos, sujeitos envolvidos nesta pesquisa-ação, têm características distintas – por cada um ser um ser particular e carregar em si sua rica história de vida e valores, bem como a questão da faixa etária também ditar certos gostos e interesses. Ora lidamos com indivíduos bem jovens – 16-17 anos; ora, com jovens-adultos com 25-30 anos de idade; ora senhores e senhoras de 45 anos em diante: o que, por um lado, possibilita um diálogo polivalente; por outro, também dificulta a elaboração de materiais pelos professores que possam interessar a pelo menos a maioria da turma.

Esses mesmos jovens, jovens-adultos e senhores e senhoras têm realidades de vida diferentes; ora só são estudantes; ora trabalhadores informais; ora trabalhadores com profissões definidas; ora desempregados e até aposentados – dessa diversidade de público, já inferimos uma diversidade de sonhos e perspectivas; desejos e vontades desses sujeitos.

Situando esses elementos: tempo-espaco-sujeitos, outro recorte precisou ser feito: a escolha do gênero discursivo com o qual trabalhar com esses sujeitos nas aulas de Língua Portuguesa. Mediante o elemento *tempo* ser tão evidente entre os sujeitos envolvidos, optamos por trabalhar um gênero que já traz em sua essência a marca do tempo: a *crônica*, por trazer elementos do dia a dia e sutileza da poesia; o real e o imaginário; o retratado, o legendado e o lendário, provocando nos leitores um reconhecimento e uma cumplicidade que a leitura desse gênero proporciona.

Conforme mencionamos, para ancorar esta escritura recorreremos a Bakhtin (2014, 2015, 2015 e 2016), com o qual compartilhamos as ideias sobre concepção de linguagem, de enunciado concreto e de gêneros discursivos; para tratar de concepção de leitura e de sujeitos, também nos valem de Freire (1989 e 1996); no

tocante a estratégias do ensino de língua “materna”, ancoramo-nos em Geraldi (1999, 2015), Antunes (2003), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013) e Rojo e Barbosa (2015) e no que concerne ao gênero discursivo crônica, utilizamos referenciais da literatura, principalmente, Candido (1992) e Jorge de Sá (2005).

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A instituição de ensino escolhida para o presente registro é a que eu leciono no turno noturno. A Escola Estadual Djalma Aranha Marinho dispõe de três turnos de ensino, nos horários diurnos: matutino e vespertino e o noturno; nos turnos diurnos, atende turmas do ensino regular fundamental; já no turno noturno, funciona com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esse turno, em destaque, traz especificidades já conhecidas por demais profissionais: é formada por uma clientela de jovens e adultos de idades diferentes: ora muito jovens (apenas desnivelados do ensino fundamental), ora mais idosos (algumas vezes, tentando “recuperar” um tempo perdido, buscando “completar” o ensino fundamental, entre outros interesses).

O turno noturno tem uma frequência sazonal de alunos. Outrossim, o quadro de professores nem sempre está completo e a escassez de materiais e recursos parece mais evidente. Neste último quesito, foi o que nos deixou mais frustrados na aplicação da primeira proposta didática. Por isso, adaptamos o que já havíamos programado, uma vez que, outrora, pensamos em trabalhar com o produto final: uma coletânea de crônicas produzidas pelos alunos, mas em função de determinados entraves, como, por exemplo, não haver alunos em virtude de dependerem de ônibus do Estado para se deslocarem para a escola e este não funcionar, algumas atividades planejadas não puderam acontecer. Desse modo, pelo tempo que foi se afunilando, tivemos de partir para uma nova proposta. Nessa direção, pensamos em aplicar um protótipo didático com leituras de crônicas e depois sistematizarmos as impressões de leitura desses sujeitos envolvidos no processo.

Nós, que atuamos na educação de jovens e adultos, entendemos essa modalidade de ensino como um projeto de inclusão social e pensamos que por esse motivo, poderiam ser trabalhadas questões de leitura como forma interacionista de linguagem a fim de que essa leitura se torne significativa, e que esses sujeitos

possam ter voz, expressar-se, ser um produtor de textos críticos, enfim, ser um cidadão.

Com o protótipo didático apresentado doravante, pretendemos inserir estratégias de ensino, procurando valorizar os sujeitos partícipes da ação, utilizando o gênero discursivo crônica, mas também utilizando outros gêneros para que os alunos reflitam sobre as práticas sociais e a utilização dos discursos. Desse modo, o professor-pesquisador será capaz de analisar seus discursos e identificar os gêneros que se adequam às situações diversas de uso, naquele cronotopo escolar.

Pretendemos, com isso, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando que o estudante construa seu conhecimento, reconheça seu valor e o utilize em sua vida prática. Desse modo, pretendemos um ensino mais significativo. É nessa esfera em que utilizamos o termo *significativo*.

4.2 DA APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO

Na linha teórica de Bakhtin e seu Círculo, percebemos que o princípio dialógico – fato de o discurso, por natureza, ser perpassado por vozes/discursos anteriores e se direcionar aos discursos/vozes posteriores – é mais do que uma concepção. Para esses filósofos da linguagem, trata-se de uma postura constitutiva dos escritos e das abordagens dos diversos conceitos que configuram a arquitetônica da teoria.

É fato que é a partir da natureza dialógica do discurso que podemos perceber que a concepção de inacabamento se realiza e, nesse sentido, conceitos como o de gêneros do discurso permanecem abertos e possíveis diante da confluência e da pluralidade de textos e de linguagens – em suas várias modalidades, formas, meios e tecnologias – que circulam na sociedade contemporânea. É na prática social, é pela necessidade que os gêneros surgem e são utilizados pelo grande público, conforme sua finalidade e distribuição.

Corroborar essa afirmação o fato de que, embora o caráter multissemiótico dos novos textos/enunciados fosse impensável à época da produção teórica, a perspectiva vanguardista de Bakhtin e seu Círculo já apontava para a diversidade dos “tipos relativamente estáveis” de enunciados (BAKHTIN, 2015, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo.

Outra proposição defendida por Bakhtin na mesma obra (2015) é a de que os gêneros do discurso “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (BAKHTIN, 2015, p. 282). Essa concepção nos parece bastante contemporânea, uma vez que isso se aplica aos novos gêneros: criados e dominados pelos sujeitos antes mesmo de estabelecidas suas definições e reconhecidas suas características.

Reiterando nossa justificativa, por não haver condições de se trabalhar com todos os gêneros discursivos, por questões óbvias como: a infinidade de gêneros do discurso e a brevidade desse trabalho, elencamos o gênero crônica para trabalhar para esse duplo exercício aqui já justificado. Também pensando nos nossos sujeitos de pesquisa, percebemos que a crônica traria questões que se aproximariam mais da realidade dos alunos. Com isso, esperava-se que a leitura se tornaria mais interessante para eles e que as discussões e a participação da turma alcançaria melhores resultados. Como já dissemos, nosso foco é o eixo da leitura, mas, nesse caso, não podemos descartar a oralidade.

Para essa proposta de trabalho, escolhemos o gênero crônica, a fim de ser trabalhado em um conjunto de atividades sequenciada, inserido em um protótipo didático (ROJO; MOURA, 2012), que tinha como objetivo desenvolver a habilidade leitora nos alunos (ANTUNES, 2003). Para tanto, dividimos o protótipo em duas fases: o Módulo de apresentação e o Módulo de leitura. A esse respeito, detalharemos a seguir.

4.2.1 Mais algumas informações sobre a aplicação do protótipo didático

Antes de qualquer procedimento, informei à turma do 7º período da EJA, da Escola Estadual Djalma Aranha Marinho que algumas das atividades desenvolvidas nos meses de agosto a dezembro de 2015 teriam dupla finalidade: serviriam, assim,

tanto para intervenção em sala nas aulas de Língua Portuguesa quanto como objeto de pesquisa da professora em exercício, discente no curso de mestrado.

Em sala, todos concordaram e foi informado que também seria necessária a assinatura dos sujeitos envolvidos do documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual informa aos sujeitos da pesquisa o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente (Anexo A).

A princípio, planejamos a inserção de vários módulos de leitura, bem como a realização de oficinas de produção de texto para, ao final, produzirmos uma coletânea com histórias do cotidiano dos alunos. Desse modo, eles escreveriam suas próprias crônicas, e poderíamos organizar uma noite especial de autógrafos, em que faríamos o lançamento da obra, publicizando-a junto à comunidade escolar e adjacências. No entanto, esse projeto não foi posto em prática em virtude de algumas dificuldades, a saber: algumas aulas planejadas não aconteceram, outras tiveram de ser adaptadas, os alunos não frequentavam de forma assídua, houve interrupções por motivos diversos no curso dos bimestres, como, por exemplo, a falta de ônibus cedido pelo estado para o transporte dos alunos, falta de material na escola que pudesse viabilizar a produção da coletânea, dificultando o desejo de produção, divulgação e publicação dos textos dos alunos.

Em detrimento disso, optamos em desenvolver a leitura compartilhada de crônicas e pesquisar acerca das experiências desses sujeitos a partir desses momentos de leitura de crônicas.

4.2.2 Sobre as atividades de leitura

Nos módulos de leitura foi desenvolvido um conjunto de ações com intuito de oportunizar momentos diversificados de leitura junto aos estudantes da EJA, em especial, para este estudo, com o grupo do 7º período. Com o intuito de desenvolver a competência leitora, realizamos rodas de leituras, leitura e estudo dirigido, visita à biblioteca, trabalhos de pesquisa, conversas com escritores, entre outras atividades, que detalharemos a seguir (o plano de cada uma dessas atividades está exposto no Apêndice A).

No pátio da escola (carinhosamente chamada de DAM⁹), utilizamos o espaço externo à sala de aula para propiciar um ambiente diferenciado para leitura (Figura 1). Nos primeiros encontros, lemos crônicas do livro *Nossa Cidade Natal: crônicas* (1984), coletânea organizada por Nei Leandro de Castro com textos de vários autores, em homenagem à capital norte-rio-grandense; além da leitura das crônicas do livro *Escola dominical* (2014), do jornalista Ciro Pedroza (Figura 2).

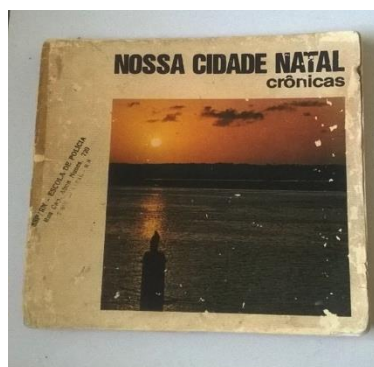
4.2.2.1 Rodas de leituras

Figura 1 – Rodas de leituras e discussões no pátio do DAM

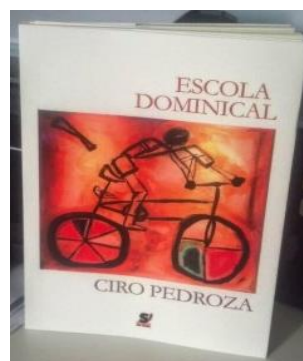


Fonte: Graça Vital

Figura 2 – Capas dos livros *Nossa Cidade Natal: crônica* (a) e *Escola Dominical* (b)



(a)



(b)

Fonte: Arquivo pessoal

Como atividade inicial, planejamos uma leitura de forma espontânea, alguns eram convidados e aceitavam, outros se recusavam a ler, mas mantinham a postura de ouvinte e/ou comentarista após a leitura. Outros alunos se recusaram a participar da atividade e ficavam fora da roda, em outros espaços da escola. Não se tratou apenas de oralização de textos. Procuramos, nesses momentos, antes e após as

⁹ DAM são as três últimas iniciais da Escola Estadual Djalma Aranha Marinho.

leituras, discutir um pouco sobre o gênero, discutimos sobre de que tratavam a temática; o que tinham em comum, o que achavam relevante, se alguém contaria de outra forma, entre outras questões elencadas. Nesse sentido, o envolvimento e a participação dos sujeitos eram os mais diversos.

Com essa proposta, percebemos, no estabelecimento das relações de parentescos entre as obras, relações diferenciais, de modo em que criamos “pistas” a serem seguidas pelos alunos. Numa certa esfera: uma possibilidade de diálogo.

Procuramos desenvolver uma atividade, assim como defende Geraldini (1999), leitura de maneira prazerosa, desvinculada de fichas de leitura, do fardo de ler com o objetivo de interpretar para o professor (Não que não tenhamos utilizado fichas de leitura e até interpretações em outros momentos, mas nesse em especial, optamos por uma leitura mais livre). O objetivo não era demonstrar o conhecimento sobre o texto em si, mas socializar leituras e experiências.

4.2.2.2 *Leitura e estudo dirigido da crônica O homem trocado, de Luís Fernando Veríssimo*

Para esta atividade, utilizamos outro ambiente, de modo que o aluno percebesse que a leitura pode acontecer em diversos espaços. Nesse caso, o espaço era a biblioteca, bastante propício para leitura e pesquisas. Nesse encontro, distribuimos a crônica reproduzida de forma fotocopiada de um lado da folha de papel e do outro umas questões para discutirmos, conforme Anexo.

Figura 3 – Ida à biblioteca para leituras, pesquisas e outras atividades



Fonte: Graça Vital

As questões, além de constituírem uma atividade escrita, servindo para possíveis atribuições de pontos de exercícios e participações (como requisito parcial da nota do bimestre), foi um instrumento para nortear a discussão sobre a crônica. Para essa ação do protótipo foram planejadas as seguintes atividades: leitura da crônica, discussão dos temas e realização da atividade. Após isso, assistimos a um

pequeno vídeo¹⁰, veiculado na internet, homônimo ao texto de Veríssimo, baseado no mesmo enredo.

Figura 4 – *Print da cena inicial do vídeo O homem trocado*, baseado na crônica de Luís Fernando Veríssimo



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1pHZ7ceQYgA>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

O objetivo de apresentar o vídeo foi mostrar uma possibilidade de interpretação de uma crônica. Dessa vez, o gênero se transformou utilizando recursos audiovisuais. Desse modo, foi possível aos alunos perceber que outras possibilidades de leitura e releituras podem ser feitas dos textos em geral.

4.2.2.3 *Conversa afiada*

Mais uma etapa do planejamento do protótipo consistiu em um bate-papo com uma cronista local. Para tanto, recebemos a visita da convidada Andreia Braz¹¹ (Figura 5), a fim de que pudesse discutir sobre a escrita, bem como promover uma troca de experiências de leituras literárias, em especial sobre a crônica.

¹⁰ Vídeo copiado e reproduzido do seguinte endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=1pHZ7ceQYgA>>

¹¹ Como propriamente se define a autora: “Andreia Braz nasceu em Garanhuns-PE, mas vive em Natal-RN. Uma operária da palavra [...]”. A autora ainda não tem livro publicado, mas já participou de antologia e de concursos literários. Ela vê no seu *blog* pessoal, onde publica suas crônicas atualmente “uma oportunidade de dialogar com seus leitores e mostrar seus olhares perante as coisas do mundo”. Nas palavras de Andreia: “A paixão pela palavra não fica só na escrita e na leitura...” Ela trabalha como revisora de textos há oito anos e considera-se “uma ilha cercada de palavras por todos os lados”.

Figura 5 – Visita da escritora Andreia Braz ao DAM



Fonte: Arquivo pessoal

O bate-papo foi bastante produtivo, embora a atividade não tenha acontecido com o número de alunos almejados, visto que, no dia do evento, um dos dois ônibus que faz o traslado dos alunos não veio à escola, e era justamente o que conduzia os estudantes dos 7º e 8º períodos, turmas para as quais tínhamos planejado esse encontro literário.

A voz dos sujeitos de pesquisa aparece nessa intervenção no sentido em que os estudantes e os professores (convidados e a professora titular) intervinham, faziam perguntas sobre o processo de criação ou sobre os temas das crônicas e/ou mesmo suas experiências de vida.

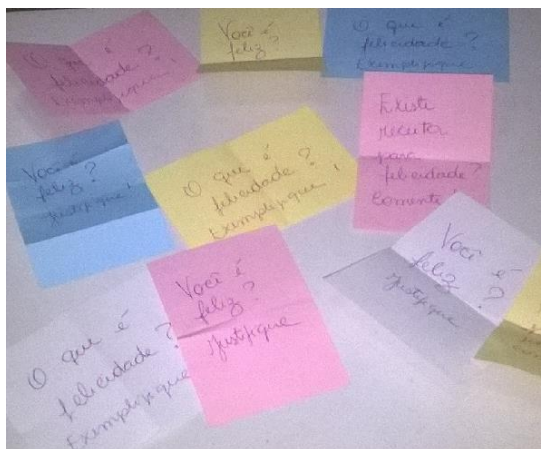
Dias depois, um aluno até entregou uma carinha agradecendo pelo evento dizendo com era “rico e importante” para a troca de conhecimentos.

4.2.2.4 Dinâmicas de motivação para leitura das crônicas

Nesta fase do protótipo, foram planejadas leituras de crônicas, mas com atividades motivadoras que antecederiam a leitura, as quais detalharemos a seguir.

Receita de felicidade, de Ivan Ângelo (2005)

Figura 6 – Questões para dinâmica: Receita de felicidade



Fonte: Arquivo pessoal

A atividade seguinte seria a leitura de uma crônica de Ivan Ângelo, *Receita de felicidade* (Anexo C). Antes da leitura do texto mencionado, para motivar a discussão sobre o tema a ser lido, distribuímos, de forma repetida, 3 questões: “O que é felicidade? Dê exemplo”; “Você é feliz? Justifique.” e “Há receita para felicidade? Comente”.

Esses questionamentos serviram de apoio para uma discussão anterior à leitura do texto mencionado. Resolvemos desdobrar as questões com os termos: exemplifique, justifique e comente para que os estudantes não respondessem ao proposto apenas com expressões lacônicas, como sim ou não, por exemplo.

A discussão foi interessante porque cada estudante recebia uma questão, mas não seria respondida apenas por ele, outro de forma espontânea ou sugerido pelo colega que retirou a questão. Para que com essa dinâmica cada aluno acabasse participando de uma forma mais efetiva, com a “sua questão” e respondendo às outras propostas: justificando, comentando ou exemplificando com experiências pessoais ou que quisesse ilustrar.

Uma viagem no tempo, de Nei Leandro de Castro (2015)

Para trabalhar a próxima crônica, elaboramos um quebra-cabeça. Para tanto, entregamos o texto em partes e os estudantes foram convidados a organizá-lo na ordem antes da leitura. Como se tratava de um texto que tinha como temática a memória, sugerimos esse quebra-cabeça, que é uma atividade muito ligada à infância. Atividade do quebra-cabeça constitui uma atividade lúdica, algo remetido à infância, algo que sugerisse memória – uma preparação para leitura posterior.

Após a montagem, fizemos a leitura do texto *Uma viagem no tempo*, de Nei Leandro de Castro (2015), na sala de aula. A partir da leitura, além de discutirmos os elementos presentes no texto de Castro, também buscamos rememorar nossas próprias lembranças de infância. Para isso, realizamos também uma atividade de escritura de texto no caderno dos alunos. Mas poucos de fato deram devolutiva à atividade escrita, participando mais efetivamente de forma oral, na socialização das experiências.

4.2.2.5 Visita da Caravana de Escritores

Outra etapa do protótipo contou com a visita de escritores à escola, quais sejam: **Thiago Gonzaga** – pesquisador de literatura, apresentador dos escritores; **Júnior Dalberto** – escritor, dramaturgo, poeta e diretor artístico potiguar; **João Andrade** – professor, graduado em Letras, poeta, participou de várias coletâneas, ganhador de vários prêmios de poesia, autor de *Livro de palavra*, *Cantigas de Mal Dizer*, *Por sobre as cabeças*; **Leocy Saraiva** – assistente social e poeta, autora dos livros *Cantos e Espantos* e *Versos Temporais*; **Manoel Onofre Jr.** – membro da Academia Norte-rio-grandense de Letras, pesquisador, cronista e ficcionista, autor de vários livros e estudos sobre literatura potiguar; **José de Castro** – jornalista, cronista, poeta, já escreveu vários livros de literatura infantojuvenil, textos de humor e poesia; **Damião Gomes**, farmacêutico, ficcionista, escreve contos; **Marcelo de Cristo**, formador de professores de inglês, poeta, autor do livro de poemas *Tons de ver-te*; **Shirlene Marques** – jornalista e poeta.

Figura 7 – Caravana literária. Da esquerda para a direita: João Andrade, Leocy Saraiva, Júnior Dalberto e Damião Gomes



Fonte: Thiago Gonzaga

Esse grupo é formado, em sua maioria, por escritores potiguares. Mas há alguns que são de outros estados e se consideram de alma potiguar. Eles formam uma caravana que tem por objetivo promover a leitura e a divulgação da produção literária do estado do Rio Grande do Norte. O projeto provoca a interação entre escritores, alunos e professores em cada localidade visitada.

Conforme os organizadores, o projeto vem alcançando seu objetivo: “Estamos deixando um legado além da simples realização do evento. As performances e atividades desenvolvidas também estimulam a consciência crítica dos participantes, procurando despertar um sentimento de estima e pertencimento que permita resgatar e fortalecer identidades culturais esquecidas ou pouco valorizadas”, comentam¹².

O evento cumpriu seu papel, semeou literatura, os estudantes ficaram empolgados, teceram comentários, perguntas e curiosidades acerca do processo de criação. O bate-papo, em suma, contou, por um lado, com sujeitos de pesquisa levantando questões, tecendo comentários, externalizando experiências de leituras; por outro, com autores convidados falando sobre as suas obras (os escritores presentes e outros que fazem parte da caravana escrevem poesia, contos, novelas, crônicas, romances, peças de teatro), a criação literária, as trajetórias de vida, as experiências leitoras, entre outros temas afins.

¹² Disponível em: <<http://obecoweb.com.br/2016/08/04/terceira-edicao-da-caravana-de-escritores-potiguares-sera-lancada-nesta-sexta-feira-05-em-natal/>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

Figura 8 – Visita da Caravana literária em 20 de outubro de 2015 na Escola Estadual Djalma Aranha Marinho



Fonte: Thiago Gonzaga

Para finalizar o evento, além do bate-papo com os estudantes sobre essas questões também houve sorteio de livros. Esses livros, conforme pequena mostra na figura a seguir, foram doações da Editora Universitária – EDUFRRN e do Jornalista e escritor Nelson Patriota. Foi uma experiência bastante proveitosa!

Figura 9 – Alguns exemplares sorteados entre os alunos do DAM



Fonte: Arquivo Pessoal

4.2.2.6 Ciranda de leitura I

Essa foi mais uma dinâmica planejada para o compartilhamento de leituras de crônicas. Para a realização dessa atividade, elaboramos uma ficha de leitura (Apêndice A) que os estudantes poderiam usar como norteadora para apresentar suas leituras aos demais colegas. Na ficha, era sugerido que os estudantes mencionassem algumas informações como: autor; título da obra, título da crônica

escolhida, ano, editora, motivo por que escolheu uma crônica em detrimento de outra (assunto, tema, familiaridade...).

Além disso, havia questões como: você já vivenciou ou soube de algo semelhante ao ocorrido na crônica escolhida?; É possível recuperar tempo e espaço onde ocorreram os fatos da história?; Quem eram os personagens e o narrador – participava ou não da história?, entre outras questões que poderiam ser elaboradas pelos estudantes para apresentar os textos aos demais colegas.

4.2.2.7 Ciranda de leitura II

Nessa etapa, o trabalho deveria ser desenvolvido em dupla. Desse modo, os alunos escolheriam outras crônicas (ou até a primeira lida na ciranda anterior) para apresentar para os demais colegas. Dessa vez, não seria apenas exposição oral, os alunos deveriam planejar o uso de outros recursos na sua apresentação, tais como: entrevista, dramatização, mamulengos, teatro de sombras, entre outras propostas, com duas datas de apresentação: uma para a turma e outra para os demais colegas do turno escolar (pátio da escola).

No dia marcado, reservamos a biblioteca da escola para as apresentações. Lá em duplas, trios ou de forma individual foram realizadas as apresentações: com recursos de cartazes, pequenas dramatizações, entrevista fictícias entre “autor e jornalista” e até um monólogo utilizando máscara e recursos de áudio e pouca luz.

Essa experiência foi uma espécie de esboço – neste momento apresentamos apenas para nossa turma. À posteriori, apresentamos para o grande grupo escolar (o turno noturno, com a presença das outras turmas no pátio para prestigiar as nossas leituras).

Com essas ações, atividades, estratégias de leituras e trocas entre os sujeitos de pesquisa, buscamos com este protótipo didático dialogar com o que traz Geraldi (1999), quando este diz que a “leitura é um processo de interlocução (aqui utilizamos interação) entre leitor/autor, mediado pelo texto”. Geraldi por sua vez, cita Marisa Lajolo (1982) quando esta menciona “[...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto”. Entendemos a construção dos sentidos mediante às relações sociais, as construções dialógicas e a produção dos enunciados nos mais variados contextos de uso.

Assim buscamos em nossas leituras, ouvir nossos sujeitos de pesquisa para que cada um se posicionasse conforme seus conhecimentos de mundo, buscamos também que ouvissem os colegas, afinal o diálogo se dá na interação e tanto um como outro tem direito a voz e vez. Alternando turnos de fala para que cada sujeito se posicionasse quanto às suas experiências de leituras e também ouvisse as experiências dos demais sujeitos envolvidos.

Essa alternância de turnos de participação, proporcionando aos sujeitos vezes e vozes nos remete ao que Geraldi (2015, p.101) nos mostra como essencial ao ensino de língua materna ao trabalhar com atividades “do ouvir, falar, ler e escrever e que nas condições sociais brasileiras, as duas últimas necessariamente ocorrem na escola e a partir dela vai se tornando prática social mais ampla, a leitura e a escrita tornam-se mais relevantes”.

5 PONDERANDO SOBRE VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como escopo o trabalho com discurso, diálogo, linguagem, portanto, pressupõe sujeito, pressupõe tempo-e-espço. Nessa perspectiva, ao desenvolvermos um protótipo didático envolvendo leitura, buscamos realizar leituras planejadas a fim de provocar o gosto pela leitura, bem como discussões de interpretação e de compreensão, para que a leitura não seja um mero passar de olhos pelo papel, mas que seja crítica.

No intuito de analisar como se deu esse processo, nossa linha teórica nos apresenta um caminho: a ouvir as vozes dos sujeitos de antemão. Precisamos ouvir esses sujeitos de pesquisa, o que pensam, como pensam, quem são eles, conscientes de que discurso é uma arena discursiva, desse modo, o diálogo não necessariamente quer dizer consenso.

Além disso, o que planejávamos nem sempre acontecia na prática, pois, muitas vezes, tivemos de lidar com adversidades. Ora o ônibus que trazia os alunos à escola (do PTE¹³), não vinha por estar quebrado, por falta de combustível, pela greve dos trabalhadores; ora a frequência era mais reduzida que o normal; ora os alunos demonstravam mais postura de ouvintes do que de participantes nas aulas. Mesmo assim, não desistimos de nosso objetivo, visto que essas vozes tiveram de ser ouvidas – e ainda bem que assim o fizemos. Com isso, as vozes dos sujeitos de pesquisa apareceram o todo o tempo no curso desta intervenção.

Esses sujeitos faziam parte da turma matriculada para o 7º período, no segundo semestre de 2015, intervalo letivo que escolhemos para aplicação de nossa intervenção – protótipo didático de leitura de crônicas – na qual havia 29 alunos. Desse total, os que de alguma forma tiveram participação no curso foram 19. No entanto, mesmo assim, a frequência desses 19 não foi de forma constante, conforme já mencionamos na abordagem metodológica deste trabalho. Na EJA, a frequência é sazonal.

Desse universo de 19 alunos, elegemos 6 alunos – 3 do sexo feminino e 3 do masculino. Em relação à faixa etária, as alunas tinham mais de 35 anos, enquanto os alunos de até 20 anos à época. O nosso objetivo com esse recorte é

¹³ PTE – Programa Transporte na Escola.

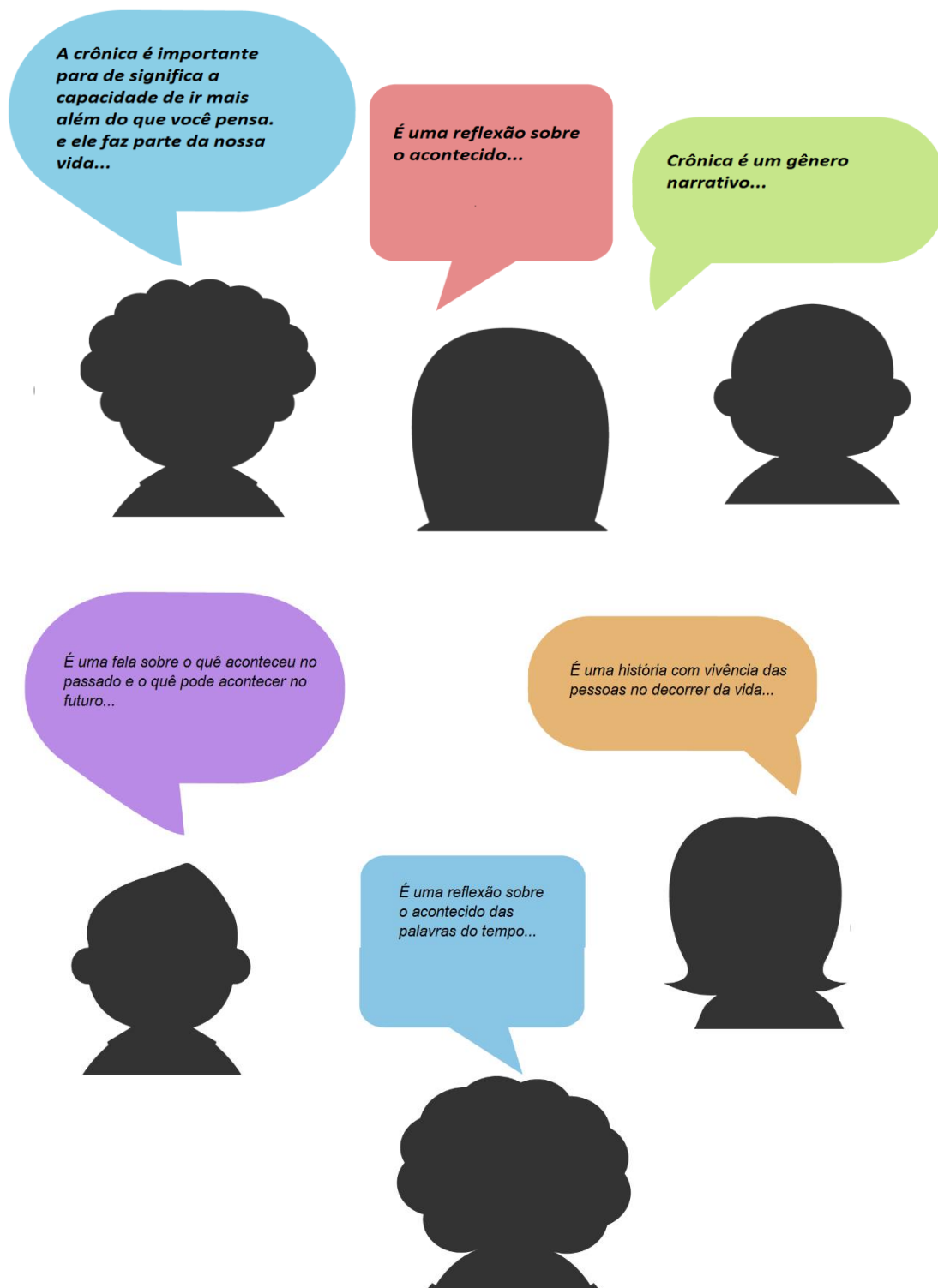
que suas vozes e impressões¹⁴ possam constituir nossos dados de pesquisa. Para a realização desses registros, utilizamos algumas estratégias/instrumentos, como, por exemplo, o questionário (Anexo), além de atividades que envolveram a oralidade e a escrita.

Pode parecer pouco significativo apenas 6 amostras, mas para a modalidade da EJA, qualquer representatividade já é relevante, visto a falta de assiduidade às aulas. Tivemos um ano letivo atípico, como já dissemos, com ausência de transporte para traslado dos alunos; merenda que não estava disponível; quando planejávamos alguma atividade, muitas vezes, não era possível naquele dado dia por diversos fatores; ou na ausência de professor, precisávamos juntar turmas, entre outras condições. Desse modo, um corpus composto por 6 possíveis vozes foram válidas, uma vez que representou quase 30% dos que frequentaram as aulas até o fim do ano de 2015 na turma selecionada para este estudo.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, resolvemos substituir o nome dos estudantes por pseudônimos, representando os elementos da narrativa e o próprio gênero, a saber: crônica, personagem, narradora, tempo, espaço e enredo; bem como representar esses estudantes por meio de ilustração (feita por Isadora Araújo) a partir de diálogos (uma adaptação nossa das questões dispostas no questionário aplicado), conforme pode ser visto a seguir.

¹⁴ As vozes e impressões foram colhidas durante as aulas, ora por registro escrito; ora por meio de participação oral.

Figura 10 – Resposta à questão: Para você, o que é uma crônica?

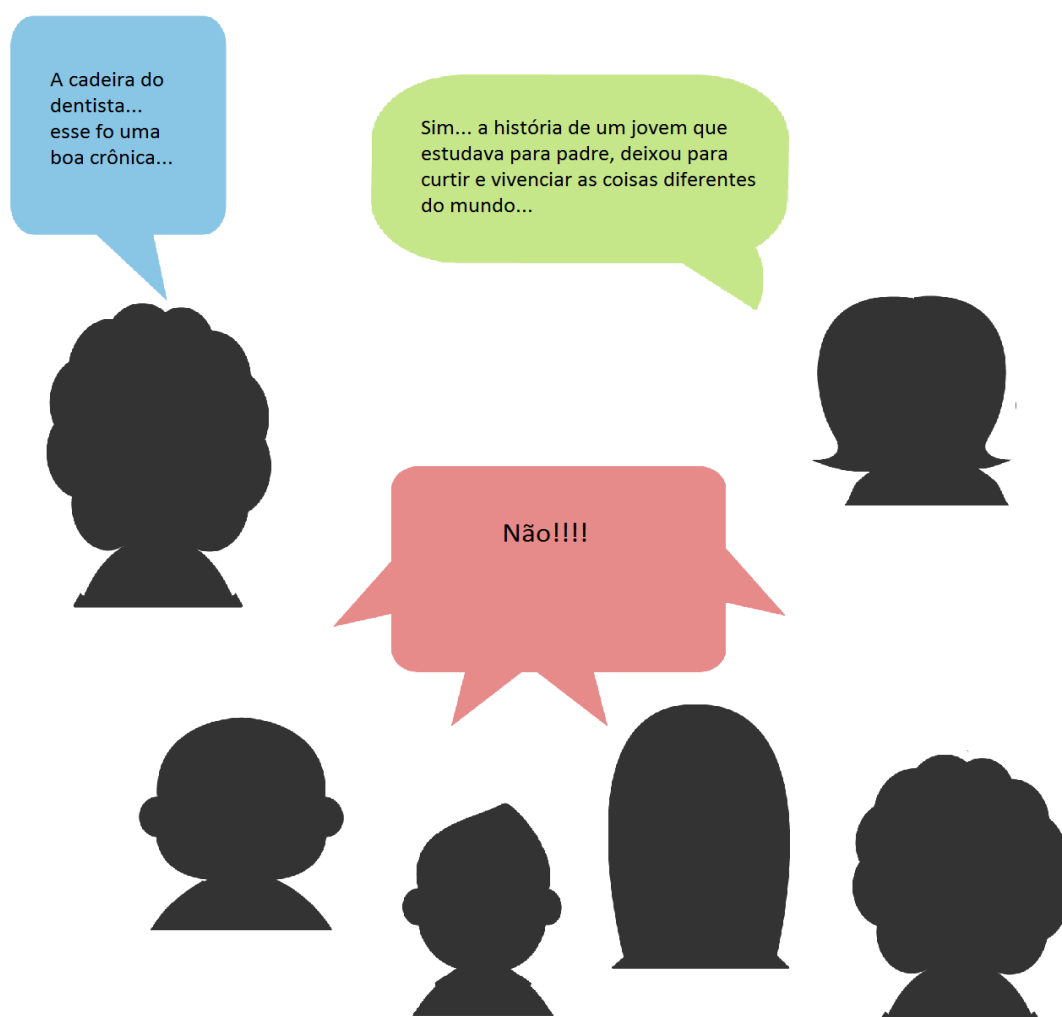


Fonte: dados da pesquisa

Na parte superior da ilustração, encontram-se, da esquerda para direita: *Enredo*, *Crônica* e *Tempo*. Na parte inferior, *Espaço*, *Personagem* e *Narradora*.

De uma forma ou de outra, os alunos já tiveram contato com a crônica, muitas vezes, até sem saber que era o gênero, mas a terminologia, o estudo como enunciado concreto, este passamos a investigar mais nos nossos estudos e discussões e leituras durante a aplicação do protótipo didático.

Figura 11 – Resposta à questão: Antes das propostas de leitura das crônicas, você já tinha tido contato com alguma crônica? Se sim, mencione algumas situações.



Fonte: dados da pesquisa

Sobre a questão “Antes das propostas de leitura das crônicas, você já tinha tido contato com alguma crônica? Se sim, mencione algumas situações”, quase em uníssono a resposta foi “Não”; exceto Enredo e Narradora se manifestaram

contrários às outras vozes. Conforme mencionamos no início deste registro, nas primeiras seções – dissemos que a crônica tem mais trânsito no âmbito escolar, ora por meio de atividades de leitura, ora por meio do livro didático. Muitas vezes, os alunos leem os textos mais não se atém ou não lembram que se tratava de uma crônica.

Figura 12 – Resposta à questão: A partir das dinâmicas de leitura, conversas com autores e outras discussões sobre crônicas lidas durante o período em que estudamos esse gênero discursivo (de agosto a dezembro de 2015), você consegue perceber características em comum com essa modalidade discursiva?



Fonte: dados da pesquisa

A questão que embasa a ilustração anterior tem a ver com a questão da estrutura dos gêneros, que elementos e características os alunos conseguem perceber nas narrativas. Dos 6 estudantes da amostragem, apenas 4 quiseram expor suas considerações, das quais enfatizaram mais aspectos voltados ao assunto ou ao enredo da história.

Figura 13 – Resposta à questão: Qual característica do gênero crônica chama mais sua atenção? Justifique.



Fonte: dados da pesquisa

Com se percebe, a maior parte se referiu ao enredo, por se tratar de histórias de vida. Isso confirmou a nossa hipótese de que a crônica seria um gênero discursivo ideal para ser utilizado justamente pela questão da identificação do leitor com os temas tratados, pelo fato de lidar com histórias de sujeitos. Nesse sentido, um aluno menciona que “são histórias que mexem com muitas pessoas”. Desse modo, não está falando de personagens que estão envolvidos, mas de “mexer” no sentido de tocar, de emocionar. Já quando outro menciona que é “a vida como ela é”, refere-se ao cotidiano, à proximidade que esse gênero tem com suas vidas.

Além disso, dois dos alunos não ultrapassaram a discussão da estrutura do gênero, mencionando: “[Por ser como] um conto porque apresenta introdução – o início e uma conclusão”. E outro mencionou a questão do valor “A partir daí que eu vi [a] proporção da crônica que traz muitos benefícios ao nosso intelectual”.

Figura 14 – Resposta à questão: A partir da entrevista que foi feita com uma pessoa que escreve crônicas, você acha que seria difícil escrever uma? Por quê?



Fonte: dados da pesquisa

No tocante à atividade desenvolvida em sala, na qual tivemos um bate-papo com uma escritora, uma cronista, questionamos os estudantes sobre o fazer, o produzir o gênero crônica. O curioso é que a maior parte aqui se manifestou em dizer que “Não acharia difícil produzir uma crônica”, no entanto, indo na contramão desse posicionamento, poucos estudantes, na prática, deram devolutivas às atividades voltadas à produção de texto em sala.

Figura 15 – Resposta à questão: Se você fosse solicitado(a) à escritura de uma crônica, sobre qual assunto você gostaria de tratar?



Fonte: dados da pesquisa

A última questão diz respeito ainda à primeira proposta que era de leitura e produção de crônicas, e questionava sobre uma proposta de produção de texto, mais especificamente acerca da produção de uma crônica. Nesse sentido, optamos por apresentar essas vozes por achar importante esses pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Outro motivo foi o fato de termos trabalhado com uma possível e variada possibilidade de crônicas, de acordo com o tema a ser escolhido pelo autor. Vimos questões de humor e outras mais “sérias”, umas com tom memorialístico, como a de Nei Leandro de Castro, que tratou da infância na cidade de Natal, dentre outras.

Desse modo, a condição de os alunos mencionarem que escreveriam sobre o mundo, as drogas, o futebol, a democracia, a infância, tem tudo a ver com o pouco que pudemos possibilitar de leituras, de bate-papo com autores, de rodas de leituras, de empréstimos de livros, entre outras ações planejadas para desenvolver a competência leitora dos alunos.

Em nossos encontros, planejamos nossa aula como acontecimento (GERALDI, 2015), de modo que fugisse de alguns rituais e situações de engessamento que certos modelos trazem. Ao escolher também um protótipo, pensamos em testar estratégias de ação com vista a determinado fim. Ao testar um produto, não estamos certos do sucesso – pelo menos, torcemos para que dê certo. No todo deste trabalho, percebemos lacunas, algumas vaguezas, mas de uma coisa estamos certos: precisamos fazer mais por nossas escolas, por nossos alunos, por nós mesmos na condição de profissionais.

Assim, ao ter uma oportunidade como esta é também pensar a nossa própria prática escolar, de modo a planejar as aulas como acontecimento. Para que isso aconteça, é necessário mudar, romper com o modelo tradicional e adotar o diálogo, estar aberto a ouvir os sujeitos, colocar-se no lugar do outro e também fazer o outro refletir sobre si e sobre os nossos lugares também.

Finalizamos esta seção de análise, lançando um olhar de refração em que precisamos estudar e transformar nosso ensino público brasileiro. Registro, neste estudo, que este exercício ainda é uma fórmula (não forma) experimentada, mas que já notamos outros ramos dessa fórmula, outros projetos, atividades, intervenções já foram realizadas em nossa escola. Ainda não é algo perto do ideal, mas sentimos que o desejo de mudança, de contribuir, de fazer diferente existe. E isso já é uma grande energia!

Percebemos que realizar um duplo trabalho como este requer muita sensibilidade. Sensibilidade no sentido investigativo e no sentido prático da sala de aula. Trabalhar com o público da EJA tem suas especificidades. Falar assim parece que cada modalidade não tem, pelo contrário – o ensino infantil tem suas magias, o fundamental suas vitalidades e a EJA suas experiências. É um público que como já mencionamos, vem de jornadas de trabalho, tiveram em sua história um período interrompido de estudos e ainda outras vezes lidamos com dificuldades presentes como falta de transportes para o traslado dos alunos. Mas não nos deixamos abater pelas dificuldades. Tivemos de adaptar nosso protótipo que antes era de leitura e escrita para ser de leitura para garantir as atividades e este registro. Mas de uma coisa temos certeza: precisamos estar sempre estudando para fazer da educação pública um ensino de excelência.

Esperamos que com essas ações mínimas que realizamos em 2015, para registro deste trabalho sirva de semente para novas colheitas em anos vindouros.

6 PALAVRAS FINAIS

Procuramos desenvolver, junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA da Escola Djalma Aranha Marinho, no ano de 2015, um protótipo didático a partir de leituras de crônicas nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, buscamos verificar a possibilidade de um ensino de Língua Portuguesa mais interativo, dinâmico e significativo a partir do trabalho com gêneros discursivos, no intuito de ampliar o repertório de leituras e de discussões juntos aos alunos do 7º período da EJA (o nosso cronotopo em questão).

Desse modo, este estudo se mostra uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista, uma vez que não se atém a dados numéricos, mas se preocupa com o aprofundamento e a compreensão dos sujeitos envolvidos na ação. Assim, ao escolhermos esse método, procuramos mostrar uma proposta de trabalho, uma exploração, uma atividade e, a partir disso, apresentar uma possibilidade de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais contextualizado, interativo e significativo.

A turma de EJA tem suas peculiaridades, como bem sabemos, principalmente, nós que lidamos com os problemas contínuos nessas escolas que trazem seus sujeitos e suas histórias de vida. A experiência proporcionada por esta pesquisa-ação, teve idas-e-vindas, positivas e negativas. De um modo geral, conseguimos alcançar nosso objetivo, de estimular a competência leitora do aluno, de forma crítica.

Quanto ao ensino de leitura na escola, utilizando-nos de metáforas: é um trabalho de formiguinha, pode parecer pequeno ou pouco, mas é extremamente valioso tanto no sentido pedagógico quanto no sentido humano nas histórias dos sujeitos.

E por que a leitura de crônicas? Desde o início deste trabalho ressaltamos: o porquê múltiplo da escola desse gênero. Porque é um gênero discursivo que traz marcas do tempo, de histórias de sujeitos, em determinadas épocas, porque tem trânsito livre no âmbito escolar. E deu certo. Mesmo em meio a limitações desenvolvemos nosso trabalho que, no processo, foi gerando novas ideias, novos trabalhos, novas didáticas. E essa semente é o que valeu a toda colheita!

Em nenhum momento, tivemos a pretensão que este estudo/trabalho/prática fosse um modelo; fosse algo como uma fórmula, algo engessado que se pudesse seguir como um passo a passo, algo que vai resolver as questões de ensino de

língua, no eixo leitura, mas sim uma proposta bem-sucedida, uma saída, algo que pode ser feito ou consultado por estudantes aspirantes à função de professor, ou por colegas de profissão que se interessem também em pesquisar sobre o assunto. Afinal, o que vale aqui é o diálogo; a interação.

Gostaríamos de finalizar este registro com uma constatação-agradecimento. Esta intervenção apresentou falhas, o registro apresentou falhas, a trajetória apresentou falhas. Mas uma certeza, temos: uma formação como essa, oferecida a professores da rede pública é uma oportunidade à reflexão.

E após todas as discussões e reflexões promovidas no Proletras, já não somos mais os mesmos, somos outros. Essa possibilidade de se colocar no local do outro, de analisar o discurso, o diálogo, os enunciados concretos, os sujeitos e seus/nossos cronotopos nos faz diferentes, faz com que queiramos fazer parte da construção de um ensino público com mais qualidade.

Selo aqui um compromisso!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Práticas de leitura para neoleitores**. 2. ed. Rio de Janeiro, Wak, 2010.

ANGELO, I. **Crônica brasileira contemporânea**. São Paulo: Salamandra, 2005.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, E. C. da S.; CASADO ALVES, M. P. Formação de professores e ethos: construindo a imagem de si por meio das memórias de leitura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. 9.,. **Anais...**, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

ANGELO, I. Sobre a crônica. **VEJA**, São Paulo, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

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

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. 2. v. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

CASADO ALVES, M. P. **A leitura na sala de aula de Língua Portuguesa e a formação de leitores responsivos**. 2011. Disponível em: <<http://eebaeducacao.blogspot.com.br/2011/10/maria-da-penha-casado-alves.html>>. Acesso em: 22 out. 2015.

CASADO ALVES, M. P. O gênero do Discursivo como organizador das atividades no Pibid de língua portuguesa. In: RODRIGUES, M. G. S., CASADO ALVES, M. P. e CAMPOS, S. F. **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: Edufrn, 2014.

CASTRO, N. L. **Uma viagem no tempo**. Tribuna do Norte, 6 jan. 2006. p. 2.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, A. **Notas de Teoria Literária**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.104-106.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989 (Coleção Polêmica do nosso tempo 4).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCES, S. B. B. **Classificação e Tipos de Pesquisas**. Universidade de Cruz Alta – Unicruz, abril de 2010. Disponível em: <www.redepoc.com/jovensinovadores/ClassificacaoeTiposdePesquisas.doc>. Acesso em: 25 out. 2016.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2013.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2015.

GERALDI, J. W. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2010.

PORTO, M. Concepções de linguagem. In: **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

ROJO, R. Cultura da escrita e livro escolar: Propostas para o letramento das camadas populares no Brasil (Apresentação). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras; EDUC, 2003. p. 7-24.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.) **Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 13-36.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013b. p. 163-196.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÁ, J. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2005 (Série Princípios).

SÁ-CARNEIRO, M. **Orpheu**. 2. ed. Lisboa: Contexto, 1994.

VERÍSSIMO, L. F. **Comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 25-26.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANOS DE AULA

Optamos por organizar os apêndices dessa pesquisa, fazendo uma analogia ao caderno de planejamento do professor, por isso utilizamos o recurso ilustrativo a seguir.

Outro dado que queremos mencionar é que em vez de utilizarmos aula, hora aula, optamos por registrar o termo “encontro”, por alguns motivos, um deles é pelo fato de tirar um pouco a formalidade que a academia ou a instituição de ensino nos oferece; outra é de proporcionar os momentos de discussões sobre linguagem, gêneros, leituras, interpretações fossem algo mais espontâneo, procurando diversidades e estratégias várias.

Para este exercício, ou melhor esta proposta de intervenção: protótipo de ensino, realizamos 25 encontros, dos quais o primeiro chamamos Encontro 0. Não por ele ser sem valor, mas pelo fato de ser alusivo ao marco-zero, algo em que está nas preliminares: encontro este que serviu para orientarmos sobre a pesquisa e as dinâmicas dos encontros seguintes.

Os encontros, por sua vez, davam-se nos momentos de aula ora geminadas, ora até quatro aulas seguintes (um dia/um turno letivo).

Doravante, segue o detalhamento.

ESCOLA ESTADUAL DJALMA ARANHA MARINHO

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua Portuguesa

Professora: Margareth Dias

Público: Estudantes do 7º período da EJA

Encontro nº 0

Objetivos

Informar aos estudantes sobre o trabalho de intervenção que seria feito junto ao grupo – que se trata de uma pesquisa e ao mesmo tempo uma prática pedagógica.

Provocar discussões e levantar conhecimentos prévios a respeito do gênero discursivo crônica.

Apesar de eu já ser a professora titular do grupo que fez parte da pesquisa-ação, fez-se necessário mencionar e esclarecer que além das aulas de língua portuguesa eu também estava ali na condição de estudante de mestrado e que gostaria de “testar” com eles (os alunos do grupo do 7º período noturno da Escola Estadual Djalma Aranha Marinho) um protótipo didático (uma sequência de aulas, envolvendo estratégias de leituras, discussões, diálogos, intervenções, em especial com o gênero discursivo crônicas).

Outra informação relevante foi que se mostrava interessante, por um motivo ético, que eu comunicasse ao grupo sobre a pesquisa e que eu logo em seguida, distribuiria dois documentos: um era o TCLE – Termo de Compromisso de Livre Esclarecimento (Conferir Anexos) e o outro questionário a respeito do gênero em questão.

E para início de conversa antes de começarmos as aulas propriamente ditas, envolvendo leituras, procuramos discutir de forma informal sobre as seguintes questões:

Vocês sabem o que é uma crônica?

Vocês já leram alguma crônica? Qual?

Quem era seu autor?

Vocês conhecem algum cronista brasileiro? Qual?

Em que lugar as crônicas são veiculadas?

Entre outras questões

ESCOLA ESTADUAL DJALMA ARANHA MARINHO

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua Portuguesa

Professora: Margareth Dias

Público: Estudantes do 7º período da EJA (segundo semestre de 2015)

Encontros nº 1 e 2

Rodas de leitura

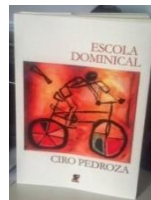
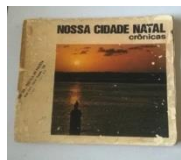
Objetivos

Explorar (de forma mais perceptiva) as características próprias do gênero crônica a partir de exemplares levados para sala de aula.

Exercitar a leitura e a audição da leitura realizada por si e por outros colegas.

Na tentativa de fazer da escola ela toda um local pedagógico, procuramos realizar leituras dentro e fora de sala de aula: nas salas – sala de aula ou biblioteca em pequenos e grandes círculos, bem como no pátio realizamos leituras de crônicas.

No primeiro momento¹⁵, como optamos em aproximar sujeitos e histórias, pensávamos em ler histórias de nosso lugar, para isso elencamos os livros: *Nossa Cidade Natal: crônicas*, organizada pelo escritor Nei Leandro de Castro e *Escola Dominical*, do jornalista e escritor Ciro Pedroza.



ESCOLA ESTADUAL DJALMA ARANHA MARINHO

¹⁵ Ainda nesta fase da pesquisa, pensávamos em elaborar o protótipo de ensino que contemplasse leitura e até produções de crônicas. Mas devido à intempéries e insucessos relatados ao curso deste registro, optamos posteriormente em desenvolver apenas o protótipo envolvendo leituras de crônicas junto aos estudantes da EJA.

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua portuguesa

Professora: Margareth Dias

Público: Estudantes do 7º período da EJA (segundo semestre de 2015)

Encontros nº 3 e 4

Leituras, discussões, estudo dirigido da crônica “O homem trocado”¹⁶, de Luís Fernando Veríssimo e em seguida apreciação de um vídeo curto¹⁷, de título homônimo, baseado na obra do escritor gaúcho.

Antes de principiar a leitura da crônica *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo, provocamos uma discussão:

Alguém aqui já leu a crônica em questão?

E o autor Luís Fernando Veríssimo alguém já ouviu falar? Já leu outras crônicas ou outras produções desse autor?

E sobre essa obra, pelo título que inferência podemos fazer:

- um homem errado?!
- uma pessoa errada na hora errada?!
- alguém tomando a identidade de outra pessoa?!

Essas foram algumas das colocações inferidas pelos estudantes.

Outras questões provocadas à reflexão foram os tipos de crônicas: as memorialistas, as de cunho jornalístico e as de humor. Para a aula em especial, lidaremos com a de humor.

Procedimentos metodológicos

Leitura em voz alta pela professora e acompanhada pela turma por meio de fotocópias do texto e no verso o estudo dirigido.

Avaliação

Participação nas aulas e realização dos exercícios.

¹⁶ Conferir texto e estudo dirigido nos anexos.

¹⁷ Vídeo “O homem trocado”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1pHZ7ceQYgA>>.

Acesso em: 5 nov. 15

ESCOLA ESTADUAL DJALMA ARANHA MARINHO

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua portuguesa

Professora: Margareth Dias

Público: Estudantes do 7º período da EJA

Encontros nº 5 e 6

Receita de Felicidade¹⁸

Antes da leitura do texto mencionado, a professora distribuiu de forma repetida 3 questões: “O que é felicidade? Dê exemplo”; “Você é feliz? Justifique.” e “Há receita para felicidade? Comente.”¹⁹.

Objetivos

Socializar opiniões e pontos-de-vista por meio de discussão (oralidade)

Provocar antecipação do tema a ser trabalhado na crônica escolhidas para essas aulas

Comparar e refletir se os argumentos e opiniões se confluíam ou tangenciavam da proposta do cronista.

Produzir uma receita de felicidade (quanto ao gênero, o estudante teria liberdade de escolher ou parafrasear outro gênero discursivo).

Procedimentos metodológicos

Discussão preliminar

Leitura em voz alta do texto pelos alunos que voluntariamente se dispusera a realizar a ação.

Discussão posterior à leitura

Realização da atividade no caderno referente ao texto em questão.

Avaliação

A avaliação desta atividade dar-se-á mediante à observação da participação dos estudantes, nas discussões e na realização da atividade de produção textual.

¹⁸ Conferir texto nos anexos

¹⁹ Estes questionamentos serviram de apoio para uma discussão anterior à leitura do texto mencionado. Resolvemos desdobrar as questões com os termos: exemplifique, justifique e comente para que os estudantes não respondessem ao proposto apenas com expressões lacônicas.

ESCOLA ESTADUAL DJALMA ARANHA MARINHO

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua portuguesa

Professora: Margareth Dias

Público: Estudantes do 7º período da EJA (segundo semestre de 2015)

Encontros nº 7 e 8

Dinâmica do quebra-cabeça para o texto: “Uma viagem no tempo”

Procedimentos metodológicos

Com o texto entregue em partes (o texto anteriormente digitado em A4, fora recortado em parágrafos), os estudantes foram convidados a organizá-lo na ordem antes da leitura.

Pelo fato de o texto sugerir algo de memória, remeter à infância, sugerimos uma “brincadeira” e fragmentamos o texto como se fosse um quebra cabeça para que os estudantes antes da leitura linear propriamente dita, pudessem “montar” o texto antes do exercício.

Discussões acerca dos elementos do texto: tempo, espaço, personagens, foco narrativo, enredo.

Debater (alternar turnos de fala) sobre suas próprias experiências de memórias, memórias de infância, entre outras.

Objetivos

Provocar a curiosidade, motivar os estudantes antes do exercício da leitura.

Realizar atividade de leitura silenciosa.

Localizar no texto elementos da narrativa: lugar, tempo, espaço, personagens, enredo e foco narrativo.

Estabelecer relações de progressão textual (exemplo – situação inicial, desenrolar, clímax, desfecho) da narrativa.

Refletir sobre o gênero crônica e o recurso da memória, a temporalidade estabelecendo relações também com suas próprias vidas.

Avaliação

Participação na atividade dinâmica, leitura e discussões sobre o texto em questão.

ESCOLA ESTADUAL DJALMA ARANHA MARINHO

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua portuguesa

Professora: Margareth Dias

Público: Estudantes do 7º período da EJA (segundo semestre de 2015)

Encontros nº 9, 10, 11,12

Bate-papo com escritores potiguaros

Visita da caravana de escritores potiguaros

Aula no pátio da escola com todas as turmas

Objetivo:

Oportunizar aos alunos das várias séries da escola, em especial, ao grupo de estudantes elegidos como agentes de pesquisa, o encontro com vários escritores potiguaros (de nascença ou de coração) e trocarem experiências literárias sobre produções, gêneros, inspirações, contextos, habilidades, expectativas e até esperanças.

Estimular a curiosidade por novas leituras e despertar o gosto por novos gêneros.

Thiago Gonzaga – organizador do evento e escritor

Damião Gomes – farmacêutico, ficcionista

Júnior Dalberto – escritor e dramaturgo

João Andrade – professor e poeta

Leocy Saraiva – assistente social e poetisa

José de Castro – escritor e poeta

Manoel Onofre Jr. – escritor

Marcelo de Cristo – professor e escritor

Shirlene Marques – jornalista e escritora

Ao final do evento houve sorteio de livros e troca de contatos entre os autores e alunos interessados em saber mais sobre o processo criativo, trocando endereços de redes sociais e páginas da internet.

ESCOLA ESTADUAL DJALMA ARANHA MARINHO

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua portuguesa

Professora: Margareth Dias

Público: Estudantes do 7º período da EJA (segundo semestre de 2015)

Encontros: 13, 14, 15 e 16

Conversa afiada com a cronista Andreia Braz

Objetivos

Oportunizar aos alunos uma discussão sobre o gênero crônica, do ponto de vista de quem escreve e conhece o texto – do lado de quem faz, de quem produz.

Discutir com a palestrante e os estudantes acerca do gênero crônica e suas características.

Procedimentos metodológicos

A sala disposta em um grande círculo com as carteiras dos estudantes para que proporcionasse que todos se vissem e ao mesmo tempo valorizasse a exposição de cada um e que cada um valorizasse também a participação dos demais colegas.

Nos anexos deste registro encontra-se uma exposição de trecho da “fala” da cronista que discorreu sobre o ponto de vista de quem escreve, de quem revisa textos, de quem conhece outros autores e principalmente, de quem ler muito e muito ainda do gênero em questão.

Sua comunicação partiu do o gênero, o processo de criação, os elementos desse gênero, a circulação desse gênero na sociedade.

As falas dos alunos intercalaram à fala da cronista, optamos em deixar o bate-papo aberto e não somente ao final, para que os estudantes pudessem interagir com mais participações ao longo da aula.

Avaliação

Observamos que a experiência foi dinâmica, os alunos interagiram com a escritora, fazendo intervenções, questões, demonstrando interesse ao que estava sendo exposto.

Ao final, houve sorteio de livro e trocas de contato com a autora. A autora também mencionou que ainda não tem livro publicado mas ganhou concursos literários, participou de coletâneas literárias e que publica periodicamente em seu *blog* na internet.

ESCOLA ESTADUAL DJALMA ARANHA MARINHO

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua portuguesa

Professora: Margareth Dias

Público: Estudantes do 7º período da EJA (segundo semestre de 2015)

Encontros: 17, 18, 19 e 20

Ciranda de leitura

Proposta

Além das propostas até então apresentadas, com leituras de crônicas em várias situações, agora propomos mais uma intervenção de leituras, chamada “ciranda de leituras” na qual disponibilizamos um roteiro de leitura (Cf. Anexos), com o qual os alunos poderiam seguir bem como estabelecer outros pontos a serem observado nos textos escolhidos e no dia combinado (o encontro de apresentações) puderem apresentar a seus colegas o texto lido. Mais do que apresentar a crônica lida apenas pelo roteiro proposto; os estudantes farão uma “propaganda”, recomendando tal obra lida para os demais colegas de sala.

Procedimentos metodológicos

1. Ida à biblioteca da escola e selecionado os livros de crônicas;
2. Escolha por cada estudante de uma obra do gênero;
3. Tomado o livro de empréstimo;
4. Distribuição dos roteiros de leitura e encaminhamentos da proposta de leitura e registros
5. Estabelecimento do dia das apresentações na ciranda de leitura
6. Leituras e registros
7. Ciranda de leitura

Objetivos

Realizar leituras de crônicas.

Socializar as leituras com os demais colegas de sala.

Registrar impressões de leitura.

Avaliação

Na Educação de Jovens e Adultos, por haver uma frequência sazonal, procuramos valorizar todas as ações dos sujeitos: frequências, intervenções, opiniões, registros no caderno e no livro didático, resolução de exercícios fotocopiados entre outros. Nesta etapa da intervenção – avaliamos a participação, as leituras e socializações bem como o registro no roteiro sugerido.

ESCOLA ESTADUAL DJALMA ARANHA MARINHO

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua portuguesa

Professora: Margareth Dias

Público: Estudantes do 7º período da EJA (segundo semestre de 2015)

Encontros: 21, 22, 23 e 24

Ciranda de leitura II

Dando continuidade à ciranda de leitura e indo além das paredes da sala de aula, onde aconteceu a primeira ciranda, a qual foi apresentada à turma envolvida neste estudo. Nesta nova edição da ciranda, os sujeitos de pesquisa apresentarão suas leituras, impressões e releituras aos estudantes de toda escola num grande encontro cultural em novembro de 2015.

Dessa vez, os alunos poderiam se reorganizar em dupla, ou em pequenos grupos para verificar qual a possibilidade de melhor apresentar a crônica lida: se em forma de diálogos, entrevista (dramatizando entrevista com o autor ou com algum personagem da obra), mamulengos, cartazes, depoimentos, entre outros recursos.

Procedimentos metodológicos

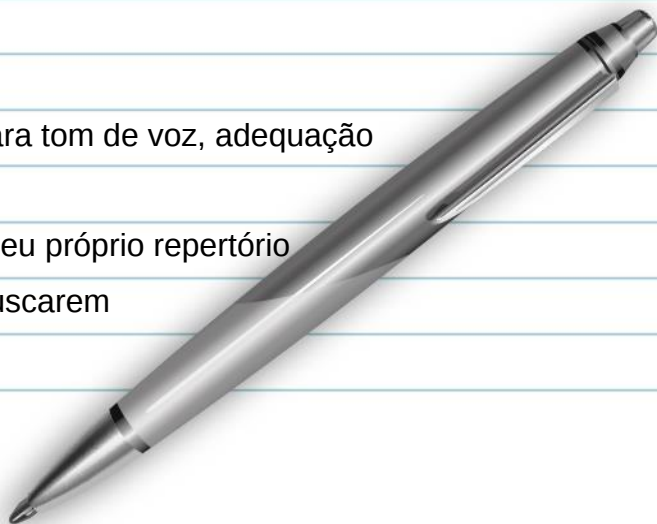
Como na atividade anterior, tomamos de empréstimos livros de crônicas na biblioteca da escola, alguns alunos escolheram permanecer com textos escolhidos para atividade anterior, outros optaram por ler outra crônica.

Os temas escolhidos foram os mais diversos: jovens envolvidos com drogas, relações pais e filhos, tento até um conto infantil de Tatiana Belyski e Contos de terror para trabalhar a questão do medo. Esses dois últimos saíram da proposta da leitura de crônicas, mas achei por bem não tolher o desejo de apresentar, visto que os grupos estavam empolgados com as leituras.

Objetivos

Exercitar a oralidade em público, atentando para tom de voz, adequação ao público entre outras observações.

Socializar experiências de leitura, ampliando seu próprio repertório e incentivando demais colegas da escola a buscarem esse tipo de atividade.





Escola Estadual Djalma Aranha Marinho

Estudante: _____ Período _____ Data: ____ / ____ / ____

Professora: Margareth Dias

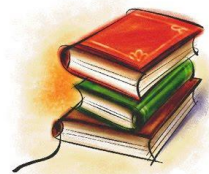
Atividade de Língua Portuguesa

Ficha de leitura

As obras selecionadas para esta atividade foram coletâneas de crônicas. A **crônica** é um gênero discursivo com características peculiares. É um gênero que traz uma linguagem híbrida entre o jornalismo e a literatura. Tem como pano de fundo um episódio do cotidiano (podendo ser baseada num evento real ou fictício), mas esse tom, esse toque com o que é do dia a dia é que faz da **crônica** um gênero tão familiar e tão próximo de nossas realidades.

O presente exercício não tem a pretensão apenas de mera cópia de informações, transcritas da obra sugerida/escolhida para leitura. Aqui se propõe um registro para nortear uma discussão futura, na qual compartilharemos experiências de leituras entre colegas e professora.

No mais, boa leitura e bom exercício!



1. Nome da obra:

2. Autor(es):

3. Editora:

4. Cidade:

5. Ano da publicação:

6. Título das crônicas escolhidas para o exercício

7. O que motivou a escolha da leitura das crônicas mencionadas?

8. Você já vivenciou algo semelhante ao narrado nos textos escolhidos?

9. De que trata (assunto/tema) os textos escolhidos?

10. É possível, é fácil de identificar onde (local) ocorreu o que foi narrado nas crônicas?

11. Sobre o tempo, o que chamou sua atenção: o tempo é marcado cronologicamente ou só há sugestão em que possa se inferir quando o fato ocorreu?

12. E as personagens, como são apresentadas: apenas com características físicas ou podem ser notadas características psicológicas? Exemplifique.

13. Quanto a quem conta a história, há um narrador observador ou ele também é personagem integrante nas crônicas? Socialize.



Estamos ansiosos para descobrir que textos você leu. Prepare uma boa “propaganda do seu texto” e convença outros colegas a ler as crônicas que você leu!

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa **Leitura de crônicas: um protótipo didático para o 7º período da EJA**, desenvolvida com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Djalma Aranha Marinho, pela professora Margareth Pereira Dias, mestranda vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, necessita da autorização dos sujeitos partícipes da pesquisa, liberando ao pesquisador informações colhidas oralmente – nas participações nas aulas de língua portuguesa, por meio de questionários ou respostas de atividades propostas em sala. Desse modo, apresentando-se a pesquisa desenvolvida em etapas usando como aporte metodológico a pesquisa qualitativa-interpretativista.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações. Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa; a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito de pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

Natal, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Caro(a) estudante,

*O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “**Leituras de crônicas: um protótipo didático para o 7º período da EJA**”, realizada pela mestranda, Margareth Pereira Dias, aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UFRN.*

Agradeço pela colaboração e assumo o compromisso de preservar no anonimato as identidades dos participantes.

A autora

Questionário de pesquisa

I - DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional): _____
2. Idade: () 18 – 25 () 26 – 30 () 31- 35 () + de 35
3. Sexo: Masculino () Feminino ()

II – VOZES DOS SUJEITOS DE PESQUISA

6. Para você, o que é crônica?

7. Antes das propostas de leituras das crônicas, você já tinha tido contato com alguma crônica? Se sim, mencione algumas situações.

8. A partir das dinâmicas de leituras, conversas com autores e outras discussões sobre as crônicas lidas durante o período em que estudamos esse gênero discursivo (de agosto a dezembro de 2015), você consegue perceber características em comum nessa modalidade discursiva?

9. Com qual característica do gênero crônica chamou mais sua atenção. Justifique.

10. A partir da entrevista que foi feita com uma pessoa que escreve crônicas, você acha que seria difícil escrever uma? Por quê?

11. Se fosse solicitado(a) a escritura de uma crônica, sobre qual assunto você gostaria de tratar?

ANEXO C – 3 CRÔNICAS TRABALHADAS EM SALA DE AULA

O homem trocado

(Luís Fernando Veríssimo)

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito – diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?
- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?
- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...
- A enfermeira parou de sorrir.
- Apendicite? – perguntou, hesitante.
 - É. A operação era para tirar o apêndice.
 - Não era para trocar de sexo?

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para ler na escola.**

Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 25-26

Receita de felicidade

Primeiro, é necessário ter certa idade. É muito difícil ser feliz antes dos trinta. Não que seja impossível, mas a juventude tem urgências, compromissos com a aprendizagem, com a paixão, tem limites, rebeldia, ideais, sonhos, competição, e, embora tudo isso seja muito bom, não são os elementos da felicidade, porque são geradores de angústia. Felicidade vem depois da angústia, está mais ligada àquela sensação de alívio que a sucede: é uma duradoura, uma continuada sensação de alívio, de graças a Deus já passei por isso. Basicamente, é preciso ter um amor, uma pessoa boa de abraçar, de conversar, de viajar, de proteger, de dividir e com quem construir. Amores falham, é verdade, e nem sempre duram, mas a eternidade do amor é renovável.

É essencial evitar trabalho estressante, como só ligados a risco financeiro ou aqueles para os quais não somos capazes. Recomenda-se cultivar alguma aptidão, pois a incompetência gera angústia, incerteza, noites sem dormir, o que não leva à felicidade. O problema é que a competência não surge de repente, é preciso incluí-la num projeto pessoal desde o período de formação (...)

Manter um sonho ajuda muito. Quem já fez tudo ou tem tudo tende ao tédio. Embalados por nossa confiança, imaginamos que realizar tal sonho só depende de vontade, é só começar, é sonho que não angustia, apenas põe um sorriso no travesseiro. Não tem nada que ver com frustração, é até o contrário. Podemos sonhar com uma coisa singela, como escrever um livro de memórias, aprender a tocar violão ou sair de moto por aí. Mesmo que a gente o adie, o sonho nos mantém jovens.

Pode-se ter alguma coisa para lamentar não ter feito, uma sensação do tipo agora já passei da idade. Coisa que não nos atormente. Algo como: gostaria de ter feito um curso de dança de salão, ou aprendido a nadar nos quatro estilos. Cultivar essa cômoda incompetência é uma forma de dizer que estamos satisfeitos, de bem com a vida, dizer que o que falta não nos faz falta.

Filhos, é melhor que sejam bem educados. Dão mais gosto.

É importante morar onde a noção pessoal de intimidade e conforto seja satisfeita. Pequenos detalhes contribuem: um pufe para pôr os pés, uma parede com uma coisa boa para se contemplar, seja quadro ou paisagem, um espaço que não falte nem sobre. É o lugar para onde queremos ir, quando bate o desejo de recolhimento.

Dinheiro não traz felicidade? Pode ser, mas não atrapalha. Ruim é desgraçar-se para tê-lo.

O homem é um animal gregário, e o convívio pessoa l pode ter repercussões positivas ou negativas na felicidade. Deve-se fugir do baixo-astral. O desperdício de energia em pugilato é altamente negativo. Rixas, embates, finca-pés, altas pressões, estopins curtos – xô! Paz e amor.

(ANGELO, Ivan. In: **Crônica brasileira contemporânea**. São Paulo: Salamandra, 2005.)

Uma viagem no tempo

Os limites da cidade iam até a Avenida 15 (Bernardo Vieira), onde havia um posto fiscal, chamado Corrente, que fiscalizava saídas, entradas e bandeiras. A pista de asfalto, construída pelos americanos durante a Segunda Guerra Mundial, serpenteava entre dunas, silêncios e verdes até Parnamirim. Os outros limites, a leste e oeste, tinham mais esplendor: o rio Potengi e o mar de águas mornas.

Nas marés altas, os botos vinham brincar nas águas do Potengi. Nas marés cheias de medo, diziam alguns, os cações faziam expedições, furiosos, famintos, cortando as águas com a lâmina de suas barbatanas. Os meninos pescavam morés, pulavam da Pedra da Chapuleta ou desafiavam os cações, fazendo torneios de cangapés no meio do rio.

O mar era um latifúndio azul-turquesa ao alcance de todos. Perto da Fortaleza dos Reis Magos, estrela dos lusíadas, pétrea sentinela, havia o Poço do Dentão, com suas grutas, seus mistérios, sua inexplicável profundidade à beira-mar. Itamar, que depois seria personagem de romance, jurava de pé junto: numa das grutas do poço, havia um tesouro escondido pelo pirata Riffault. Todos os dias, os meninos pobres mergulhavam à procura da arca cheia de ouro e pedras preciosas. Viviam desse sonho.

Perto da Rua da Estrela, morava uma viúva sem filhos, jovem e bonita. Não saía de casa, não cumprimentava ninguém, não devolvia a bola que caía nos seus domínios. Numa tarde, os meninos olhavam pelas brechas do portão, em busca de mais uma bola perdida, quando surgiu um daqueles alumbramentos de que fala Manuel Bandeira. A viúva brincava com seu cachorrinho, dançando e levantando a saia para o animal, que corria à sua volta. As coxas eram roliças e a calcinha, ai!, era de cor clara. Naquele dia, houve jogos olímpicos em homenagem a Onan.

Nas matinês do cinema Rex, nossos sonhos cavalgavam na garupa do cavalo do Zorro. Ajudávamos o herói a esmurrar o vilão e também queríamos beijar a mocinha, mas isso o amigo de máscara negra não permitia. Tão difícil quanto beijar a namorada do herói dos seriados era beijar a namorada de verdade. O namoro tinha suas regras rígidas: com duas semanas, ela permitia pegar na mão; com três semanas, um beijo no rosto; com um mês, um beijinho na boca, mas nada de prospecções de língua. A mocinha que permitisse mais do que o estabelecido corria o risco de ficar falada.

Bons tempos, mesmo com essas restrições. As ruas descalças, o rio, o mar, os vastos espaços nos levavam a descobertas, aventuras, saudáveis estripulias. Desde cedo, os meninos aprendiam a desafiar perigos. Havia mendigos valentões, que odiavam os seus apelidos e poderiam ferir gravemente um daqueles pirralhos com uma pedrada certa ou um murro no pé do ouvido. Mas nenhum mendigo podia passar perto da turma, sem ouvir o seu apelido gritado em coro. "Caju Azedo! Cadê a castanha?", ele dizia que as nossas mães, coitadas, guardavam a castanha num lugar muito reservado lá delas... Ah, Natal da minha infância, gaveta de sonhos, território das minhas grandes amizades.