



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES - DLC**

**UMA PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO TEXTUAL
CRÔNICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

FRANCINALDO APRÍGIO DOS SANTOS

**CURRAIS NOVOS/RN
2016**

FRANCINALDO APRÍGIO DOS SANTOS

**UMA PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO TEXTUAL
CRÔNICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Currais Novos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos. Linha de Pesquisa - Leitura e Produção textual: Diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Dr^a. Maria Assunção Silva Medeiros

**CURRAIS NOVOS/RN
2016**

UMA PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

FRANCINALDO APRÍGIO DOS SANTOS

Prof^a. Dra. Maria Assunção Silva Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Presidente - Orientadora

Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Membro Interno

Prof^a. Dra. Risoleide Rosa Freire Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Membro Externo

Currais Novos, 13 de dezembro de 2016.

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, que apoiam e acreditam na educação como fator primordial para o crescimento sociocultural do ser humano e, conseqüentemente, a formação de cidadão.

Em especial, dedico a minha mãe, meu pai, esposa, filha e irmãos de cujo incentivo foi extremamente importante para a conclusão deste curso, e a todos os educadores que se dedicam à educação, considerando-a a principal forma de desenvolvimento de uma nação.

AGRADECIMENTOS

Um dia sonhei terminar meus estudos...

Lutei, sofri, enfrentei as adversidades, mas acima de tudo acreditei poder realizar.

Hoje, o sonho se fez real. A esperança cedeu lugar à certeza.

Projeto de vida fundamentado nos limites do meu eu? Não, nunca estive só.

Para a realização deste trabalho conquistei aliados, troquei ideias, somei esforços, dividi angústias, multipliquei ansiedades, subtraí inseguranças, persegui objetivos. Êxitos, insucessos, alegrias, decepções, persistências, inconstâncias, alternaram-se na consolidação dos acontecimentos desse período. Sozinho não teria tido coragem e força suficientes para enfrentar e superar os obstáculos. Felizmente, ao observar o término deste trabalho, sinto um enorme desejo de agradecer, por reconhecimento e justiça, a várias pessoas.

Inicialmente, refiro-me a Deus, fonte suprema da força que alimenta o nosso espírito, da luz que ilumina nossa trajetória nas realizações da vida, enchendo-nos de sabedoria para concretizarmos os nossos ideais. Por isso, agradeço a Ele pela forma como sempre está presente em minha vida.

Agradeço de modo carinhoso à minha família: Maria Conceição, Thaís, minha mãe, meu pai e meus irmãos pelo apoio, e de um modo especial, a todos os (as) professores (as) deste curso que se empenharam, da melhor forma possível, na transmissão do conhecimento em cada disciplina ministrada.

Carinhosamente, agradeço a minha orientadora, Doutora Maria Assunção Silva Medeiros, que compartilhou a trajetória de realização deste trabalho, instruindo-me de maneira extremamente eficaz. A cada professor (a) sempre presente em minha ascensão profissional e a todos os meus colegas do curso com quem compartilhei estímulo, ideias, experiências e, principalmente, uma grande amizade.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho, fornecendo informações e viabilizando condições para a conclusão do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras.

O ensino de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais, é uma alternativa para desenvolver habilidades de leitura e escrita em pleno século XXI, visto que o avanço tecnológico exige múltiplas atividades envolvendo práticas sociais de letramento.

MEDEIROS, M. A. S (2015)

RESUMO

Este trabalho de intervenção apresenta uma proposta de leitura com o gênero textual crônica elaborada com o intuito de incentivar os alunos de uma turma do 9º ano a apreciarem a leitura e discorrerem sobre ela, uma vez que a maioria deles, nessa etapa do Ensino Básico, apresenta dificuldade na leitura, compreensão e produção de textos. Dessa forma, a pesquisa expõe algumas intervenções para minimizar essa problemática com a aplicação de estratégias pedagógicas direcionadas a leituras através de Sequências Didáticas (SD), utilizando como recursos metodológicos algumas crônicas. Optou-se por trabalhar o gênero crônica, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (2001) sugerem um trabalho com gêneros literários privilegiados para a prática de leitura e escrita de textos. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo, de forma geral, refletir sobre as dificuldades de leitura e compreensão de textos pelos alunos do Ensino Fundamental II, além de investigar como o gênero textual crônica pode favorecer ao desenvolvimento da competência leitora do aluno, através de atividades diversificadas. Para isso, o trabalho se fundamentou em referenciais teóricos direcionados à leitura e a produção do texto como Koch (2009) e Villardi (1999) que focalizam a importância da interação autor-texto-leitor e Antunes (2009), dentre outros que enfatizam os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino da língua materna e a aquisição do processo da leitura e compreensão de textos; Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008) sobre os gêneros na interação social; Dolz e Schneuwly (2004) que defendem uma proposta de ensino-aprendizagem centrada nos gêneros textuais, considerando a linguagem um instrumento de construção do conhecimento. Ainda, pode-se mencionar Solé (1998) que afirma ser possível utilizar diversas estratégias de leitura em sala de aula, tornando-a um recurso essencial à aquisição do conhecimento. Quanto à metodologia, a pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, com base na teoria de Triviños (1987) que vê esse tipo de pesquisa como um processo que se desenvolve em interação dinâmica, reformulando-se constantemente. Foi a partir dessa reformulação que se chegou à construção de um livro intitulado *Crônicas do mundo (in)real: o cotidiano na narrativa literária* constituído com as produções escritas pelos alunos. Produto esse não previsto no início desta dissertação, porém delineado entre professor e alunos nas aulas de Língua Portuguesa, através de oficinas da SD. Nesse sentido, concluiu-se que as estratégias e as intervenções pedagógicas, que enfocaram o gênero textual crônica dentro da concepção de linguagem como atividade interacional, contribuíram para aumentar a motivação dos alunos em ler e produzir textos relacionados a esse gênero. Assim, a prática de ensino de Língua Portuguesa, com os gêneros textuais, especificamente, a crônica como narrativa literária, pode ser um facilitador para o aperfeiçoamento da leitura e da compreensão textual, visto que é possível ampliar o conhecimento do aluno em relação às características estruturais, linguísticas e sociodiscursivas de determinado gênero, e ao mesmo tempo, motivá-lo quanto à leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Gêneros Textuais. Crônica. Sequência Didática. Produção Textual.

ABSTRACT

This intervention work presents a reading proposal with the chronic textual genre elaborated with the intention of encouraging the students of a class of the 9th grade to appreciate the reading and to talk about it, since most of them, in this stage of Basic Education, Presents difficulty in reading, understanding and producing texts. In this way, the research exposes some interventions to minimize this problem with the application of pedagogical strategies directed to readings through Didactic Sequences (SD), using as methodological resources some chronicles. We chose to work on the chronic genre, since the National Curriculum Parameters (PCN) of Portuguese Language (2001) suggest a work with privileged literary genres for the practice of reading and writing texts. In this perspective, the present study has, as a general objective, to reflect on the difficulties of reading and comprehension of texts by Primary School students, in addition to investigating how the chronic textual genre can favor the development of student reading competence through Diversified activities. For this, the work was based on theoretical references directed to the reading and production of the text as Koch (2009) and Villardi (1999) that focus on the importance of the interaction author-text-reader and Antunes (2009), among others that emphasize the Textual genres as a starting point for the teaching of the mother tongue and the acquisition of the process of reading and understanding texts; Bakhtin (1997) and Marcuschi (2008) on genders in social interaction; Dolz and Schneuwly (2004) who defend a proposal of teaching-learning centered in the textual genres, considering the language an instrument of knowledge construction. Also, it can be mentioned that Solé (1998) states that it is possible to use several reading strategies in the classroom, making it an essential resource for acquiring knowledge. Regarding the methodology, the research is inserted in a qualitative approach, based on the theory of Triviños (1987) that see this type of research as a process that develops in dynamic interaction, constantly reformulating. It was from this reformulation that the construction of a book entitled Chronicles of the world (in) real: the quotidian in the literary narrative constituted with the productions written by the students. This product was not foreseen at the beginning of this dissertation, but outlined between teacher and students in the Portuguese Language classes, through SD workshops. In this sense, it was concluded that pedagogical strategies and interventions, which focused on the chronic textual genre within the conception of language as an interactional activity, contributed to increase students' motivation to read and produce texts related to this genre. Thus, the practice of teaching Portuguese Language, with textual genres, specifically, the chronic as a literary narrative, can be a facilitator for the improvement of reading and textual comprehension, since it is possible to expand the student's knowledge regarding the characteristics Structural, linguistic and sociodiscursive of a certain genre, and at the same time motivate him to read.

KEYWORDS: Reading. Textual genres. Chronic. Following teaching. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Dimensões dos gêneros do discurso.....	21
Figura 02	Estrutura de uma Sequência Didática.....	63
Figura 03	Estrutura de uma Sequência de Atividades.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Aspectos tipológicos e as concepções de linguagem	28
Quadro 02	Esferas de atividades e de comunicação	29
Quadro 03	Sugestões didáticas orientadas para a formação de leitores.....	42
Quadro 04	Alguns elementos comuns no gênero textual crônica.....	58
Quadro 05	O que você mais gosta de ler?.....	67
Quadro 06	Alguns livros que você leu e que gostou nos últimos ano	68
Quadro 07	Algumas características do gênero textual crônica	70
Quadro 08	Cite algumas crônicas que você tenha gostado de ler durante a SD	74
Quadro 09	Qual o estilo de crônica que você prefere ler? Por quê?	75
Quadro 10	Distribuição de gêneros de leitura no Ensino Fundamental	77

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
2.1	Gênero textual: origem e definições	19
2.2	Gênero textual e o ensino de Língua Portuguesa	23
3	A LEITURA EM SALA DE AULA: LER POR PRAZER OU POR OBRIGAÇÃO?	33
3.1	A leitura do texto literário como fonte de prazer	34
3.2	Alguns gêneros textuais mais atraentes aos alunos	40
3.3	O gênero textual crônica: origens e definições	44
3.4	O gênero textual crônica em sala de aula	47
4	METODOLOGIA	52
4.1	Tipo de pesquisa	52
4.2	Ambiente da pesquisa	53
4.3	Participantes da pesquisa	55
4.4	Desenvolvimento da Sequência Didática (SD)	55
5	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA	61
5.1	A escolha do gênero textual para trabalhar a SD	61
5.2	Diagnóstico da leitura	67
5.3	Análises das leituras e produções textuais dos alunos	69
5.3.1	Sobre a definição e a caracterização da crônica pelos alunos	71
5.3.2	Sobre as atividades de leitura em sala de aula	72
5.3.3	Sobre as crônicas preferidas na SD	73
5.3.4	Sobre os tipos de crônica que preferem ler	75
5.4	Proposição de atividades com gêneros textuais	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	90
	WEBGRAFIA	93
	APÊNDICE	94
	ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, percebemos que, em nossas escolas, ainda há muita dificuldade em relação ao uso dos gêneros textuais como recurso didático para o ensino da Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. Isso significa dizer que a forma de ensino da língua materna ainda está muito centrada nos conteúdos gramaticais selecionados nos livros didáticos e nos planejamentos pedagógicos bimestrais.

Com isso, temos observado que, no decorrer do tempo, o problema da dificuldade na leitura, interpretação e escrita de textos, assim como a falta de interesse, de incentivo e de prazer pela leitura de qualquer gênero textual tem se tornado um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II, especificamente do 9º ano. Tal realidade faz-se presente em uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Caicó-RN.

O tema escolhido para este estudo surgiu da inquietação do ponto de vista pessoal, por trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, nessa escola, e perceber a dificuldade dos alunos no processo de desenvolvimento da leitura e compreensão de textos. Sabemos que nos últimos anos a dificuldade de ler e interpretar, por parte de nossos alunos, é uma realidade que preocupa o sistema de ensino público e que isso vem desencadeando problemas como evasão, repetência e indisciplina.

Diante dessas dificuldades, desenvolvemos uma intervenção pedagógica a fim de minimizar essa realidade em nossas escolas, proporcionando condições para que os alunos adquiram as habilidades necessárias ao desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos. O que constatamos em sala de aula, a cada dia que se passa, é a dificuldade dos alunos em ler e interpretar o que ler, e o desprazer em ler se tornou uma realidade na escola de ensino regular. Sabemos que o processo de desenvolvimento da leitura e compreensão de textos se faz a partir da linguagem e/ou variedade linguística apresentada pelo educando, buscando sempre motivá-lo, através de alguns gêneros textuais, a ler por prazer.

Desse modo, justificamos este estudo com o uso de gêneros textuais, nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de ser um tema de grande repercussão no meio educacional e social, visto que estamos imersos em um mundo no qual

predomina uma diversidade de textos verbais e não verbais. Apesar disso, é verdade que essa dificuldade percebida em nossos alunos já se tornou corriqueira na maioria de nossas escolas. Então, diante dessa problemática, o tema escolhido surgiu da necessidade de encontrar possíveis soluções para tal problema, procurando oportunizar o gosto pela leitura no decurso dos gêneros textuais em sala de aula e, conseqüentemente, incentivar a produção escrita dos alunos. Para isso, propomos algumas questões encaminhadoras:

- a) O gênero textual crônica oportuniza melhorar a habilidade dos alunos quanto à leitura?
- b) O estudo da crônica, através de Sequências Didáticas (SD), aplicado ao ensino de Língua Portuguesa, poderia minimizar a falta de gosto pela leitura e sua compreensão?
- c) Que aspectos linguístico-discursivos no gênero textual crônica devem ser trabalhados em sala de aula para motivar nossos alunos quanto à leitura?
- d) Que estratégias podem ser usadas para estimular a aprendizagem dos alunos nas aulas de leitura, compreensão e produção de texto?
- e) O que podemos destacar no gênero crônica que seja possível emocionar e envolver seus leitores, para que reflitam sobre fatos do cotidiano apresentados pela mídia impressa?

A partir disso, esta pesquisa tem como objetivo, de forma geral, investigar como o gênero textual crônica oportuniza o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Dessa forma, propomo-nos a trabalhar com Sequências Didáticas como uma das estratégias de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, as quais direcionam ações pedagógicas inovadoras que tendem a minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com relação à leitura e à compreensão de textos em sala de aula. Ao mesmo tempo, proporcionar momentos reflexivos nas atividades aplicadas em sala de aula, a fim de que os educandos percebam a importância da leitura para a compreensão de textos, como leitores e participantes de uma sociedade na qual tanto as palavras escritas quanto as imagens exigem formas de ler e compreender traços específicos de significação.

Desse modo, apontamos como objetivos específicos: primeiro, por meio de um levantamento prévio feito a partir de questionamentos, identificar junto aos alunos que gêneros textuais são preferidos por eles; utilizar a Sequência Didática

como recurso de intervenção pedagógica para motivar os alunos na aquisição da leitura e compreensão de textos; enfatizar e caracterizar alguns aspectos linguístico-discursivos do texto, a começar pelas variações linguísticas apresentadas pelos alunos na língua em uso, para motivá-los quanto à leitura e à escrita; aplicar estratégias pedagógicas a partir de alguns gêneros textuais para estimular a prática de leitura e produção de textos em sala de aula; proporcionar momentos de análises de algumas crônicas para que os alunos reflitam e formem uma consciência crítica sobre situações do cotidiano e compreendam os diferentes tipos de crônica.

Assim, procuramos aplicar uma metodologia a partir do desenvolvimento de Sequências Didáticas, em sala de aula, enfatizando o gênero textual crônica como recurso didático motivador para a prática da leitura, compreensão e produção de textos. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), a sequência didática é uma estratégia de intervenção válida tanto para a produção oral como para a escrita. Isso porque, trata-se de uma prática de ensino sistematizada que proporciona a interação do aluno com um gênero textual de maneira que, ao final, o educando seja capaz de identificar as características desse gênero e, conseqüentemente, de produzi-lo de forma eficaz. Além disso, ocorreu a aplicação de estratégias de leitura, fazendo uso da Leitura Deleite que contempla o aluno, com uso de diversos gêneros textuais que possam estimular a leitura por prazer.

Nessa perspectiva, a pesquisa também sugere condições favoráveis ao bom uso dos gêneros textuais através de sugestões de atividades didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (2001) recomendam. Além disso, nessa mesma linha de pensamento, embasado na teoria de Petroni (2001), este estudo direciona algumas orientações de como proceder nas aulas de leitura, assim como também o que não devemos fazer para que o professor consiga alcançar o objetivo de desenvolver o hábito da leitura no aluno.

Face ao exposto, este trabalho se adequa a uma abordagem qualitativa, associada à pesquisa-ação tendo em vista que, além de descrever e analisar os dados coletados na turma do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), aplicamos, em sala de aula, estratégias de leitura e produção textual. Essa abordagem foi realizada [a partir](#) da leitura de gêneros textuais, especificamente, a crônica. A leitura desses gêneros teve característica participativa e/ou exploratória, com intervenção pedagógica e análise de dados a partir das atividades desenvolvidas em sala de

aula. O desenvolvimento dessa abordagem foi baseado na teoria de alguns escritores como Villardi (1999), Antunes (2009) e Koch (2009) os quais defendem que ninguém nasce com o gosto pela leitura ou por coisa alguma. Ou melhor, esse gosto é adquirido gradativamente pelo convívio, contato e estímulo que o aluno tenha no seu meio social e/ou escolar. Podemos destacar também Solé (1998, p. 36), que enfatiza a importância de o professor trabalhar a partir do texto, ou seja, o texto deve ser o seu principal instrumento de trabalho em sala de aula. Em outras palavras, esses estudiosos objetivam, em suas obras, aumentar, no aluno, o gosto pela leitura para que esse educando possa dirimir as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem. Isso se constatou a partir das ações desenvolvidas por meio de atividades de leituras com o gênero textual crônica que envolveram os alunos, permitindo-lhes pensar e aprender sobre as características dos estilos de crônicas e a linguagem utilizada para que os aprendizes se enveredem pelo mundo da leitura.

De acordo com essa perspectiva, é que procuramos investigar e propor possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no ensino de Língua Portuguesa, tendo como recurso os gêneros textuais no Ensino Fundamental II, tendo em vista ser um assunto complexo e muito discutido em encontros pedagógicos e por alguns teóricos. Assim, afirma Antunes (2009, p. 51) “[...] ganhou impulso a divulgação de uma proposta: a de que o estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elege-se, como ponto de referência, o texto”. Então, a forma de trabalhar com a leitura incide na interpretação de textos em sala de aula, podendo facilitar o ensino da Língua e aumentar o gosto pela leitura no aluno.

Nesse sentido, procuramos, neste estudo, trabalhar com uma metodologia de base qualitativa, aplicada em sala de aula, no sentido de alcançar o resultado esperado quanto ao ensino e à aprendizagem da leitura através do gênero textual crônica. Para isso, partimos da concepção de Koch (2009), que focaliza a importância da interação autor-texto-leitor e de outros teóricos como Antunes (2009) que enfatizam os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino da língua materna e o aperfeiçoamento do processo da leitura e compreensão de textos. Embora o gênero específico para o desenvolvimento da Sequência Didática tenha sido a crônica, também utilizamos alguns dos gêneros preferidos pelos alunos, como poemas, tiras, notícias, piadas, contos como forma de motivá-los a ler por prazer.

Trabalhamos com o gênero textual crônica, através de SD. Foram selecionadas algumas crônicas de escritores como Machado de Assis, Moacyr Scliar, Luís Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, dentre outros grandes cronistas, que fossem capazes de chamar a atenção dos alunos para o desenvolvimento de atividades de interação com o texto e, além disso, proporcionar-lhes uma motivação para interagir com o mundo da leitura e a sociedade que os cercam.

A escolha do referido gênero foi motivada pelo fato de que toda escola pública recebe coletâneas de crônicas dos autores citados, as quais fazem parte da *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*, além dos livros didáticos que contemplam esse gênero. Entretanto, observamos que nem sempre esse material didático é utilizado de forma adequada e em um período suficiente. Assim, percebemos a necessidade de a crônica (e outros gêneros) ser trabalhada de forma mais sistematizada durante todo o ano e não apenas em um período a cada dois anos, uma vez que se trata de um gênero textual muito atraente, dependendo da forma como é apresentado ao aluno em sala de aula.

A partir disso, dentre as crônicas escolhidas para as leituras realizadas nas oficinas da SD, encontram-se: “Um caso de burro”, de Machado de Assis; “Peladas”, de Armando Nogueira; “Cobrança”, de Moacyr Scliar, “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo e “A última crônica” de Fernando Sabino, uma vez que esses textos chamam a atenção dos alunos não só pelo título, mas também pela forma crítica, reflexiva e humorística em que o autor se posiciona no texto em relação a acontecimentos do cotidiano. Isso significa que a utilização desse gênero textual como recurso didático de uma intervenção pedagógica, que objetiva motivar o aluno quanto à leitura e compreensão de texto, será uma estratégia significativa no desenvolvimento desse estudo.

Quanto à organização deste estudo, elaboramos cinco capítulos assim distribuídos: na introdução, apresentamos o objeto de estudo, a problemática da pesquisa, as questões norteadoras, objetivo geral e objetivos específicos, justificativa, a escolha do *corpus*, alguns dos teóricos que fundamentam a pesquisa e o tipo de pesquisa utilizado; no segundo, nomeado de pressupostos teóricos, discorreremos sobre a origem e definições dos gêneros textuais nas concepções de Marcuschi (2008) e Bakhtin (1997), fazendo um paralelo entre os dois linguistas. Este defende a ideia de que os gêneros do discurso são relativamente estáveis e mutáveis, uma vez que surgem e desaparecem de acordo com as necessidades de

produção do meio social e cultural em que seus interlocutores estão inseridos. Enquanto aquele afirma que os gêneros textuais são formas de ação e organização social, seguindo uma estrutura textual. Ainda, nesse capítulo, abordamos teorias que justificam o gênero textual como recurso essencial ao ensino de Língua Portuguesa como defendem Villardi (1999) e Antunes (2009).

No terceiro capítulo, enfatizamos a leitura do texto literário em sala de aula como fonte de prazer para a realização de leituras obrigatórias na vida social e/ou profissional, a partir de um levantamento prévio dos gêneros mais atraentes aos alunos. Ao mesmo tempo, o referido capítulo faz uma exposição sobre a origem e definições do gênero textual crônica e justifica a utilização desse gênero como proposta de intervenção para motivar no aluno o gosto pela leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua competência leitora.

No quarto capítulo, expusemos a metodologia deste trabalho, na qual especifica a pesquisa qualitativa, fundamentada na teoria de Triviños (1987) que define esse tipo de pesquisa como um trabalho dinâmico, com reformulações sempre que necessário, como o tipo adequado ao estudo cujo foco incide numa pesquisa-ação que interviu diretamente nas dificuldades encontradas em sala de aula quanto à problemática da leitura e compreensão de texto. Além disso, o referido capítulo apresenta a perspectiva teórico-metodológica, o *corpus*, os participantes e a caracterização da escola onde foram desenvolvidas as atividades desta proposta de intervenção.

No quinto capítulo, apresentamos a Sequência Didática como uma estratégia de intervenção pedagógica fundamental para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, uma vez que se trata de um planejamento sistematizado e organizado em oficinas e módulos, segundo a teoria de Dolz e Schneuwly (2004), a partir dos objetivos que o professor pretende alcançar através de um texto escolhido. No mesmo capítulo, analisamos as leituras e produções textuais dos alunos, fazendo um levantamento dos pontos positivos gerados pela aplicação das atividades propostas na SD. Além disso, sugerimos, nesse capítulo, proposições de atividades que utilizam os gêneros textuais como requisitos indispensáveis ao propósito de despertar o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, facilitar o ensino da Língua portuguesa numa perspectiva que vise ao desenvolvimento linguístico e discursivo do aluno em relação à linguagem no seu uso social.

Por fim, nas considerações finais, chegamos à conclusão de que o trabalho com os gêneros textuais, desenvolvido em SD, contribuiu positivamente para melhorar a aquisição da competência leitora dos alunos da referida turma. Observamos também que o gênero textual crônica estudado na SD teve um papel fundamental para despertar, nos alunos, o gosto pela leitura e, conseqüentemente, impulsioná-los à produção escrita, visto que a leitura favorece à escrita. Isso foi constatado na iniciativa da turma de confeccionar o livro *Crônicas do mundo (in)real: o cotidiano na narrativa literária* com suas próprias produções. Ver ANEXO L.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Muitos dos livros didáticos, atualmente, têm posto em evidência o estudo com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, grande parte dos trabalhos acadêmicos tem se preocupado com o processo de leitura, compreensão e escrita dada a variedade de textos que circulam na mídia impressa e que são inseridos nos concursos públicos, como nos Exames Nacionais para ingresso nos institutos federais e nas universidades. Sabemos que muito se tem falado a respeito dos gêneros textuais, entretanto, procuramos revisar esse conhecimento apresentando a origem, definições e sua aplicação ao ensino.

Assim sendo, apresentamos nas seções seguintes algumas conjecturas sobre a origem, definição e aplicação do gênero textual no ensino de Língua Portuguesa, no último ano do EF II.

2.1 Gênero textual: origem e definições

O estudo dos gêneros textuais não é novo. Iniciou-se em Platão, pois a expressão “gênero” esteve na tradição ocidental ligada aos gêneros literários. Hoje, pode-se afirmar que gênero é facilmente usado para referir uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.

Atualmente, há muitas definições sobre os gêneros baseadas nos pensamentos de alguns teóricos, como a concepção de Bakhtin (1997, p. 281), que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) que emanam dos integrantes de qualquer esfera da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições e as finalidades de cada uma dessas esferas através do conteúdo temático, estilo e construção composicional, sendo isso que denomina gêneros do discurso. Por isso, Bakhtin afirma que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, uma vez que a diversidade da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório vasto de gêneros do discurso que vai se diferenciando e se ampliando à medida que a própria esfera fica mais complexa.

Desse modo, os gêneros são formas de ação ou artefatos culturais que moldam o nosso dizer, por meio da fala ou da escrita, no interior de todas as esferas da atividade humana, uma vez que essas esferas estão relacionadas com a

utilização da língua, a partir do meio sociocultural em que vivemos. Em outras palavras, falamos por meio dos gêneros, levando em consideração um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com que finalidade*. Por isso, os gêneros têm sido encarados como mutáveis e resultantes de alterações das práticas sociais, do papel desempenhado pela linguagem e da intencionalidade dos responsáveis pela configuração textual. Isso significa dizer que os gêneros surgem, desaparecem e se alteram de acordo com as necessidades do meio social e da intenção discursiva dos interlocutores. Bakhtin (1997, p. 280).

Cumpra salientar, de um modo especial, a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem diretamente a réplica do diálogo cotidiano com a diversidade que este pode inferir conforme os temas, as situações, as necessidades e a composição de seus interlocutores. Podem-se mencionar o relato familiar, a carta e suas variadas formas, o universo de declarações públicas, dentre outros gêneros que apresentam variadas formas de exposição científica e todos os modos literários que abrangem do ditado ao romance mais volumoso.

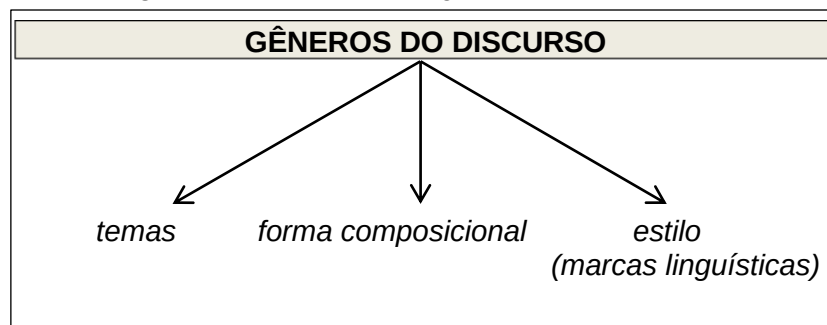
Partindo desse pressuposto, Bakhtin (1997, p. 281) afirma que a diversidade dos gêneros do discurso é enorme, uma vez que

Ficaremos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo: com efeito, como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão dispares como a réplica cotidiana [...] A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes. Provavelmente seja esta a explicação para que o problema geral dos gêneros do discurso nunca tenha sido colocado.

De acordo com esse pensamento, podemos afirmar que é impossível estabelecer classificações limitadas e finitas para os gêneros discursivos, uma vez que o estudo dos gêneros se dá numa área transdisciplinar que abrange o funcionamento da língua e suas atividades discursivas. No entanto, há entidades que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não são totalmente livres nem aleatórias, pois se segue um padrão composicional dos gêneros que prioriza apenas os fatores linguísticos. Contrapondo-se a isso, a teoria de Bakhtin (1997, p.

280) afirma que os gêneros do discurso¹ apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Ver Figura 01:

Figura 01- Dimensões dos gêneros do discurso



Fonte: ROJO, 2005, p. 196, *apud*, Meurer et al, 2005

Dessa forma, fica evidente que esses três elementos fundem-se indissolúvelmente no todo do discurso, pois são marcas que estão presentes nas especificidades de cada esfera de comunicação em que os gêneros do discurso estão inseridos. Isso porque essas três dimensões do gênero discursivo são determinadas pelos padrões da situação de produção dos enunciados estáveis que denominamos gêneros do discurso. Nesse sentido, não podemos trabalhar nos gêneros somente o que se refere a marcas linguísticas, uma vez que a heterogeneidade dos gêneros discursivos nos impulsiona a fazer uma relação mais aprofundada entre os elementos essenciais da situação social de produção e as pessoas da interlocução: o locutor e seu interlocutor (locutário).

Não obstante sua flexibilidade, precisamos da categoria de gênero para trabalhar a língua em seu funcionamento, já que no ensino-aprendizagem da produção de textos, o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros por parte do aluno o preparam para eventuais práticas linguísticas, ampliando sua compreensão da realidade que o cerca.

Assim, os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social, por isso, trazê-los para a escola e transformá-los em objetos de ensino implica considerar a capacidade discursiva dos alunos. E, proceder a uma seleção daqueles que mais interessam aos objetivos de ensino e pensar em uma sequência didática que viabilize o estudo e a apropriação dos gêneros são estratégias que

¹ Nesta pesquisa, optamos pela expressão “gêneros textuais”, porque é a expressão mais usada nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos de nossos alunos.

podem minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 149) afirma que

[...] há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica.

De acordo com essa afirmação, o gênero pode ser tudo isso ao mesmo tempo e muito mais, se observarmos cada um desses indicadores no âmbito sociocultural, cognitivo e acadêmico. Isso comprova a noção de complexidade existente na definição de gênero numa perspectiva didática. Inclusive, alguns teóricos conceituam gêneros discursivos ou gêneros textuais, mesmo tendo as mesmas funcionalidades e características, como afirma Bezerra (2005, p. 41)

Aceitando-se o conceito “gênero discursivo” ou “gênero textual”, o que se constata é que a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção). Assim, o gênero é fundamental na escola, [...]

De acordo com a afirmação da autora, temos a certeza de que o gênero (discursivo ou textual) é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, proporcionando ao aprendiz o domínio da leitura, compreensão e produção de textos orais ou escritos. Sabemos que a escola sempre trabalhou com gêneros, no entanto, de forma muito arraigada aos aspectos estruturais e formais dos textos, deixando a desejar o enfoque maior nos aspectos comunicativos e interacionais que contribuem para que alunos e professores se apropriem cada vez mais das funções do texto e não das formas padronizadas.

Com isso, percebemos que a diversidade dos entendimentos existente é um problema que ocorre nos estudos dos gêneros os quais recebem todo tipo de contribuição teórica. Ou seja, hoje, fazer um estudo aprofundado dos gêneros textuais tornou-se um trabalho muito abrangente que engloba uma fértil área interdisciplinar que enfatiza, de modo especial, a linguagem em funcionamento decorrente das atividades culturais e sociais. No entanto, isso é possível se não tivermos a concepção dos gêneros como modelos estagnados nem como estruturas

rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social atreladas à linguagem.

Diante disso, é quase impossível hoje dominar com propriedade a quantidade indefinida de sugestões para o tratamento dos gêneros textuais, uma vez que muitas são as perspectivas teóricas nos estudos dos gêneros. Então, o professor precisa se questionar e refletir sobre o seguinte posicionamento em relação ao ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros: por que trabalhar com gênero e que gêneros selecionar? Na seção seguinte, apontamos algumas reflexões que norteiam essa questão.

2.2 Gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa

Podemos confirmar que o trabalho com os gêneros abre novas vertentes para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que o aluno vai construindo o seu conhecimento a partir da concepção de textos e discursos que fazem parte do seu contexto. Isso se confirma na concepção de Bezerra (2005, p. 41), quando diz que

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Entretanto, constatamos a partir de observações nas aulas com leitura, que muitos dos nossos alunos não gostam de ler e, conseqüentemente, não gostam de escrever, o que nos leva a mais um questionamento: por que os nossos alunos não gostam de ler? Ao mesmo tempo nos vêm à mente inúmeros motivos para respondermos com uma outra pergunta: o que nós, professores, estamos fazendo para o aluno se interessar pela leitura? É verdade que nem sempre o professor dispõe dos recursos ou das condições desejáveis, ou ainda, de tempo suficiente para planejar suas aulas. Além disso, o tempo não favorece para que ele possa desenvolver um trabalho mais focalizado com o objetivo de superar obstáculos e fomentar, junto aos alunos, um clima favorável à leitura e à escrita, como também à

procura pelo livro, para assim desenvolver uma relação agradável e prazerosa com o texto.

Com isso, a preocupação em relação à leitura, à compreensão e à escrita de texto vem crescendo, significativamente, desde as últimas décadas do século XX até os dias atuais. É verdade que alguns estudiosos, preocupados com o baixo desempenho linguístico dos alunos, no tocante à leitura e à capacidade de compreender o que foi lido de forma crítica, têm oferecido contribuições importantes, no sentido de levar o leitor a perceber o texto como um processo dinâmico e complexo de construção de conhecimentos.

Seguindo esse pressuposto, Fairclough, *apud* Meurer (2005, p. 100-101) apresenta o texto como prática discursiva. Nessa dimensão, ele propõe que examinemos os textos no que diz respeito à situação de produção, circulação, consumo, coerência, o poder ilocucionário e a interdiscursividade. Em outras palavras, esta é uma dimensão na qual não podemos deixar de investigar alguns recursos sociocognitivos de produção textual: quem produz, para quem escreve, em quais circunstâncias, por que produz? Em outra dimensão, Fairclough (*Id. Ib.*) procura relacionar os textos com práticas sociais mais amplas das quais o texto está inserido. Dessa forma, entendemos que não se pode trabalhar o texto em sala de aula de maneira isolada do contexto discursivo e social, uma vez que consideramos o texto como a materialização do discurso sociocognitivo de uma linguagem em uso.

Nesse sentido, essa metodologia de trabalho permite que o estudo da língua não se resuma a uma abordagem puramente gramatical, mas possibilite a ampliação da competência leitora e comunicativa dos alunos. Nessa vertente, podemos considerar como proposta de ensino da Língua Portuguesa a linguística funcional que faz a interação entre o estudo dos gêneros e da gramática, uma vez que, segundo Silva (2007, p. 68-69),

A vertente dos estudos linguísticos denominada de Funcionalismo comporta abordagens que ressaltam a dinamicidade da gramática, levando em conta que as formas linguísticas se acomodam às necessidades informacionais dos falantes. As propostas de análise, nessa perspectiva, levam em consideração, basicamente, a verificação de como a língua é usada nos processos comunicativos. Consequentemente, as estruturas linguísticas são vistas como correlacionadas às circunstâncias discursivas nas quais são geradas, entrelaçando aspectos culturais e cognitivos na produção e veiculação de informações.

Com base nesse propósito, as atividades com os gêneros textuais, que priorizam o processo de leitura, devem propiciar ao professor a possibilidade de abordar cada gênero estudado como uma combinação entre a interação comunicativa e o contexto situacional de produção do texto, abordando os aspectos linguísticos. Em outras palavras, trata-se de conhecer a estrutura linguística no momento do uso, na prática da leitura e da escrita, observando as mudanças e entendendo a funcionalidade da língua.

Assim, o professor precisa, na verdade, articular e colocar em prática as contribuições teóricas dos pesquisadores da área da linguística e da educação, de forma planejada, através das atividades desenvolvidas de cada projeto realizado na escola que visa a um processo ensino-aprendizagem voltado ao trabalho significativo com o texto, para que possa atingir o objetivo proposto. Para tanto, Villardi (1999, p. 41) afirma que

[...] os projetos devem estar estruturados em três etapas: 'atividades preliminares', 'atividades com o texto' e 'atividades complementares', cada uma delas com objetivos específicos definidos, de modo a levar o aluno a uma leitura global e múltipla, descobrindo o prazer de ler.

Se o propósito maior do professor é despertar no aluno o prazer de ler deve-se concordar e seguir essas três etapas defendidas pela autora, no que se refere a trabalhar com a leitura. Já que a primeira etapa objetiva incentivar, pela curiosidade; fornecer informações e demonstrar o caráter lúdico do trabalho. A segunda oferece oportunidades para que o aluno modele sua própria leitura; trabalha a compreensão em vários níveis tão profundos quanto possíveis, utilizando métodos indutivos e exploração intensa e extensa do texto. E a terceira favorece as relações interdisciplinares, trazendo a problemática do texto para a realidade do aluno e desenvolvendo a sua criatividade.

Se esses três pilares forem implementados nos projetos escolares e, principalmente, na sala de aula pelos professores que têm dificuldade de fazer algo inovador, em relação ao aluno que não gosta de ler, possivelmente, esse quadro será revertido. Uma vez que a leitura de um texto ou obra literária não pode ser concluída apenas com o ato de decodificar as palavras. Precisa-se ir muito além do que está óbvio e escrito no texto, partindo de incentivos preliminares para que se chegue ao prazer de finalizar tal leitura com o gosto e o desejo de iniciar a próxima.

Sabemos que, ao longo do tempo, a leitura parece ter sido transformada em algo massacrante e punitiva para o aluno. Então, nada mais justo que o professor procure modificar essa situação, iniciando com a ideia de que a leitura não pode ser passada para o aluno sem que ele esteja suficientemente motivado e preparado para realizá-la, visualizando-a como algo que realmente possa acrescentar-lhe conhecimentos e experiências, e proporcionar-lhe prazer.

A partir disso, podemos desenvolver atividades com o texto, organizadas num roteiro de leitura, que em nada se assemelha aos questionários de interpretação ou as tradicionais fichas de leitura, ou ainda, sirva apenas de mecanismo para se trabalhar um determinado conteúdo e/ou assunto gramatical. Assim, o professor está trabalhando a partir do texto, e não o texto. Nesse raciocínio, Villardi (1999, p. 45) afirma que “trabalhar o texto não é buscar o significado daquilo que se diz, mas buscar os significados que surgem da maneira como se diz aquilo,...”.

Então, faz-se necessário um roteiro de leitura baseado em objetivos que ofereçam oportunidades para que o aluno modele sua própria leitura e trabalhe a compreensão em níveis tão profundos quanto possível. Entretanto, esses objetivos só serão alcançados a partir do momento em que o aluno possa ver o texto em toda a sua dimensão, uma vez que a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto. Além disso, esse trabalho só obterá êxito a partir dos objetivos traçados para a leitura, dos conhecimentos prévios sobre o assunto e o autor do texto, do que já se sabe sobre a linguagem, por exemplo. Ou melhor, a leitura não se restringe à decodificação das palavras nem à extração de informações.

Em face do exposto, faz-se necessário que o aluno disponha de um material concreto, escrito, sobre o qual possa refletir e, partindo dele, se façam observações das inúmeras possibilidades de leitura disponíveis no próprio texto. Pois, tal material deve oferecer ao aluno as diferentes hipóteses de significação, seja de uma palavra seja de um trecho, sem, no entanto, oferecer-lhe respostas prontas e óbvias. Elas até podem ser utilizadas, desde que não se constituam como um fim, mas como um meio, através do qual seja possível direcionar a observação do aluno, para fazê-lo perceber alguns dos sentidos que se escondem por trás das formas visíveis e escritas do texto.

Todavia, fica evidente que a leitura não é fundamental apenas nas aulas de línguas. De nada adianta, se os projetos de leitura com seus objetivos a serem

atingidos forem postos em prática só pelo professor de línguas. De modo geral, o professor de qualquer disciplina deve apoiar suas aulas em textos escritos. Por isso, Antunes (2009, p. 187) deixa bem claro que

[...] Todo professor de qualquer disciplina é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos. A leitura é, pois, dever de toda a escola.

De acordo com a afirmação da autora, podemos perceber que a escola, ao desenvolver um projeto que objetiva despertar, no aluno, o gosto pela leitura, precisa incluir os professores de todas as áreas do conhecimento engajados na mesma finalidade.

É verdade que não devemos atribuir exclusivamente à escola o desafio de ensinar e despertar o gosto pela leitura no aluno, pois tais desafios podem ser superados com a contribuição da família também, que passa a maior parte do tempo do dia com o estudante.

Entendemos, ainda, que o gosto pela leitura é adquirido gradativamente na proporção em que surgem alguns fatores motivadores como atividades diversificadas e sistematizadas com a leitura. Porém, para essa aquisição, precisamos de incentivos e ambientes favoráveis a essa prática. Se isso é verdadeiro até para aquelas leituras informativa e formativa, muito mais o é para as leituras de “fruição do belo”, que ultrapassam os interesses das exigências sociais, profissionais e acadêmicas.

Podemos citar como exemplo o gosto por ler literatura, que é aprendido por um estado de sedução, de fascínio e de encantamento, segundo Solé (1998). E esse estado precisa ser estimulado, exercitado e vivenciado. E a quem compete desenvolver essa sedução, esse fascínio, esse encantamento, o gosto pela busca da informação que está nos livros e nos textos? À escola, certamente.

Quando se fala que a escola forma leitores, inclui-se prioritariamente a figura do professor como aquele que transmite um tom diferenciado ao ato de ler, de acordo com o gênero textual que se pretende trabalhar. Isso se confirma no modo de ler. Por exemplo, a maneira de ler um poema é muito diferente do modo de ler uma notícia. E caso se trate de uma leitura em voz alta, aí é que se pesa a forma como se lê, pois a entonação da voz e a expressão fisionômica do leitor ajudam a chamar a atenção do receptor (ouvinte).

Desse modo, não podemos nos limitar ao trabalho baseado apenas em tipologias textuais, que destacam somente as propriedades e estruturas dos textos. Se levarmos em conta o conceito bakhtiniano de gênero, considerado a partir das esferas de atividade e de comunicação, deveremos nos contrapor a esse tipo de abordagem na qual não enfatiza o enfoque enunciativo e discursivo. Nessa perspectiva, Barbosa (2012) sintetiza as razões para que os gêneros sejam tomados como um dos objetos de ensino-aprendizagem em sala de aula da seguinte maneira:

- Os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- Os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- Os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos). (BARBOSA, 2012, p. 9)

De acordo com o pensamento da autora, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido em sala de aula, baseado em gêneros do discurso, pode acarretar uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à leitura, interpretação e produção de textos e até mesmo a compreensão de sua gramaticalidade.

Em relação ao questionamento – quais gêneros selecionar - nos colocamos diante de diversas possibilidades de agrupamentos, com vários critérios de escolha. Dentre outros possíveis, apresentamos dois tipos de agrupamentos que foram difundidos no Brasil. O primeiro, proposto por Dolz e Schneuwly (2004), toma como critérios “os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem” para propor cinco grupos. Ver Quadro 1:

Quadro 01 - Aspectos tipológicos e as concepções de linguagem

TIPOS	LINGUAGEM
Narrar	Mito, conto de fada, fábula, lenda, narrativa de enigma, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, crônica literária etc.
Relatar	Relato de viagem, diário íntimo, notícia, reportagem, relato histórico, biografia etc.
Argumentar	Carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado,

	artigo de opinião, resenha crítica etc.
Expor	Exposição oral, seminário, entrevista de especialista, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia, texto didático etc.
Descrever ações (instruir/prescrever)	Instruções de montagem, regulamento, regras de jogo, leis, estatutos, etc.

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004) *apud* Barbosa (2012, p.10)

Podemos destacar outra possibilidade de agrupamentos, calcada nos trabalhos de Bakhtin (2003), que toma as esferas de atividades e de comunicação como critérios. Ver o Quadro 02:

Quadro 02 – Esferas de atividades e de comunicação

ESFERAS	COMUNICAÇÃO
Esfera cotidiana	Bilhete, recado, receita, regra de jogo, relato de experiências vividas, carta, e-mail, roteiro, mapas de localização etc.
Esfera literária	Mito, conto de fada, fábula, lenda, narrativa de enigma, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, crônica literária, conto, causo, texto teatral, roteiro, poema, canção etc.
Esfera jornalística	Notícia, reportagem, artigo de opinião, carta de leitor, carta de reclamação, entrevista, charge, tirinha, anúncio classificado etc.
Esfera escolar divulgação científica	Tomada de nota, resumo de textos didáticos e de divulgação científica, verbete, artigo de divulgação científica etc.
Esfera da vida pública	Abaixo-assinado, carta de reclamação, propaganda política, debate regrado, carta aberta etc.

Fonte: Bakhtin (2003) *apud* Barbosa (2012, p.10)

Então, podemos observar que há uma grande diversidade de gêneros que podem ser escolhidos como recurso principal para o ensino da língua materna no Ensino Fundamental II. Lembrando que, de forma transversal e ao mesmo tempo paralela à questão desses agrupamentos de gêneros, existe, hoje, o uso das mídias como outras considerações no processo de escolha dos gêneros textuais que devem ser objeto de trabalho na escola, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, os currículos da disciplina de Língua Portuguesa das nossas escolas precisam ser reformulados de forma que contemplem não só os gêneros textuais tidos como clássicos e/ou valorizados no universo literário, mas também outros gêneros que circulam no meio escolar, os quais são tomados como menores. Em outras palavras, a escola deve proporcionar ao aluno um contato mais amplo e sistematizado com vários gêneros textuais, inclusive com os que surgem no mundo midiático. Dessa forma, o aluno irá perceber que os gêneros textuais não são estáveis, surgem e desaparecem de acordo com a necessidade comunicativa do meio social em que o autor/leitor se insere.

Por isso, um dos principais aspectos a ser considerado na elaboração de uma proposta pedagógica embasada nos gêneros textuais é a concepção de ensino da língua pautada numa visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num mero instrumento. Assim, os gêneros textuais adquirem um papel relevante no ensino, tanto da leitura quanto da escrita. Ou seja, ele passa a ser o centro do ensino da língua enquanto instrumento para o estudo de seus aspectos linguísticos e normativos, o que significa dizer que a gramática não deve ser abandonada. Ela apenas ganha um papel secundário e posterior ao domínio e ao uso da linguagem, pois em todos os documentos oficiais que regem o atual ensino de língua materna no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira e os PCN defendem a proposta de trabalho com texto como ponto de partida e de chegada das aulas de português, conforme afirma Oliveira (2007, p. 180-181).

Nesse contexto, a prescrição da leitura e da produção textual assume uma nova perspectiva, uma vez que o aspecto da escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Assim, o aluno precisa compreender que escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia.

Portanto, a escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre o autor/escritor e o possível leitor. Por exemplo, escrever uma carta para um colega não é o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma instituição escolar. Sendo assim, o motivo para os diferentes gêneros textuais encontra-se nos diversos propósitos sociais de cada texto. Da mesma forma, a leitura não pode ser tomada como uma habilidade única, com uma interpretação acabada que independe do texto a ser lido e do contexto em que foi escrita.

Por esse motivo, este tópico enfatiza a importância de se diversificar as metodologias de leitura e escrita, de criar situações autênticas de produção e leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, entendemos que os textos reais², produzidos a partir de situações concretas de uso da linguagem, devem fazer parte do cotidiano escolar e do contexto social em que é produzido. Por isso, Bronckart (1999, p.71) afirma que

² Entendemos que textos reais são aqueles inseridos no cotidiano do aluno, tais como receitas médicas, receitas de bolo, listas de compras, bulas, bilhetes etc., diferentes de artigo científico que, de modo geral, não faz parte da realidade do aluno do EF.

[...] a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance etc. são considerados como textos, de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns; cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART, 1999, p. 71). (Grifo do autor)

Sabemos que não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam alguma função social e que só existem dentro da escola e no livro didático. Por isso, fica evidente a necessidade de orientar o aprendiz ao domínio dos diferentes gêneros textuais tais quais eles aparecem nas práticas sociais com as quais o aluno se defronta no dia a dia. Desse modo, configura-se a aquisição do conhecimento através do jogo interlocutivo entre leitor, texto e autor e as competências sociais, linguísticas e discursivas de quem lê e as condições de produção do texto.

Atualmente, o maior desafio da escola é desenvolver metodologias que motivem os alunos a ler e a compreender o que leem. Pois, devemos fazer com que o educando comece a perceber que a leitura e a compreensão do texto fá-lo-ão entender o mundo e agir sobre ele na relação com o outro em situações específicas de uso da língua. Como bem diz Marcuschi (2008, p. 231), “compreender não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”.

A partir disso, concordamos com a afirmação de Pereira (2011, p.72) quando afirma que “para se compreender bem um texto, é preciso sair dele, inter-relacionar conhecimentos, fazer comparações, levantar hipóteses, tirar conclusões e produzir sentidos.” Entretanto, no contexto de nossas escolas, as práticas de leituras desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa ainda são atividades mecânicas, geralmente, retiradas do livro didático, com perguntas e respostas, que apesar de muitas vezes serem respondidas pelos alunos, não fazem sentido algum para eles, porque têm de seguir o modelo de resposta do livro. Tais práticas não lhes acrescentam nenhuma dimensão interacional e discursiva de linguagem do meio

social em que vivem, limitando-se apenas ao nível de decodificação de signos linguísticos.

Infelizmente, podemos observar na escola que dificilmente são realizadas atividades de leitura e compreensão de textos com vistas ao letramento do aluno-leitor. Muito pelo contrário, o que percebemos são atividades de leitura aplicadas fora do contexto de usos sociais da linguagem. Nesse sentido, o que se torna mais grave é que a maioria dos docentes tem consciência das dificuldades dos alunos em lerem um texto de forma crítica e proficiente. Então, acreditamos que a dificuldade em resolver essa problemática, certamente, é fruto de lacunas na formação inicial dos docentes a respeito das teorias da leitura e da compreensão de texto numa perspectiva social e discursiva da linguagem.

Portanto, pressupomos que o corpo docente da escola desenvolva um trabalho que aborde as diferentes formas de expressão dos alunos em função da sua vida social, na qual adapta sua linguagem à situação de uso e aos seus interlocutores. Dessa forma, o estudo dos gêneros textuais deve ser, inicialmente, com os textos mais próximos do contexto social do aluno para, posteriormente, apropriar-se de outros gêneros, como afirma Bronckart (1999, p. 103): “A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Seguindo esse pensamento, sabemos que o aluno já tem uma percepção das características de alguns gêneros textuais, cabendo à escola apresentá-lo aos diferentes gêneros usados em situações diversas e com objetivos e finalidades decorrentes da competência comunicativa. Assim, é notória a necessidade de práticas de leitura e compreensão de textos que circulem socialmente para que o educando se sinta cada vez mais inserido na sociedade letrada que o cerca. Para isso, precisamos motivar nossos alunos a fim de que passem a ver a leitura como algo prazeroso e necessário para a sua vida social, acadêmica e profissional, de tal forma que, muitas vezes, somos obrigados a ler não só o que nos agrada, mas também aqueles textos que precisamos dominá-los no dia a dia, como passamos a expor no capítulo seguinte.

3 A LEITURA EM SALA DE AULA: LER POR PRAZER OU POR OBRIGAÇÃO?

Tendo em vista o crescente desinteresse de grande parte dos jovens pela leitura e, conseqüentemente, pela cultura, informação, política e conhecimento. Torna-se banal, para quem faz parte do contexto educacional, ouvir ou fazer comentários sobre problemas relacionados à prática de leitura dos alunos em sala de aula. No entanto, sabemos da importância da leitura na vida do ser humano, principalmente, porque vivemos numa sociedade letrada e cada vez mais exigente no que se refere ao desempenho linguístico do falante. Nesse raciocínio, é fundamental fazer uma análise dos trabalhos com leitura desenvolvidos pelos professores para que possamos entender a (in)existência de uma prática efetiva de leitura.

Então, cabe-nos, enquanto professores, proporcionar um contato mais eficaz dos alunos com o mundo literário, já que a escola deve ser um lugar propício ao desenvolvimento de práticas prazerosas de leitura, a fim de que o estudante adquira o hábito de ler por prazer para que, conseqüentemente, tenha prazer em ler para aquisição do conhecimento. Nesse sentido, Maia (2007, p. 10) afirma que

Quando se abre, para o leitor, a possibilidade de ele se familiarizar com as surpresas, as visões plurais reservadas pela linguagem literária, a sua consciência se expande no convívio com o novo e responde de maneira criativa e própria.

Com isso, entendemos que possibilitar o leitor entrar neste universo da leitura, a partir de uma orientação que norteia a escolha de leituras significativas, poderá oportunizar a formação de alunos leitores advindos da aquisição de competências para o uso da língua e da linguagem de modo geral. Isso significa que o gosto pela leitura pode trazer não só o prazer de ler mas também a obrigação de adquirir o conhecimento e as informações necessárias para a formação profissional.

Assim, podemos afirmar que a leitura por prazer é um requisito para a leitura por obrigação, pois precisamos gostar de ler para fazermos leituras necessárias à nossa vida social e profissional. Exemplo disso é quando nos submetemos a um concurso público e não compreendemos as normas postas no edital. Ou seja, trata-se de uma leitura por obrigação se desejamos melhorar profissionalmente e, conseqüentemente, só a faremos com êxito, se gostarmos de ler o suficiente para

compreender o que lemos. Então, o gosto pela leitura deve ser adquirido para que possamos executar não só as leituras deleites como também as exigidas pela vida social e profissional. Por isso, no tópico seguinte, dissertamos sobre a importância de intervenções pedagógicas em sala de aula a partir do texto literário, independentemente do gênero a que pertence.

3.1 A leitura do texto literário como fonte de prazer

Temos observado, no decorrer do ano letivo, que a maioria dos alunos de uma escola estadual, especificamente, os do 9º ano, ainda não se conscientizou da importância e da necessidade da leitura. Muitos ainda veem a leitura como uma obrigação para que se consiga atingir o seu principal objetivo que seria sua possível aprovação no final do ano letivo.

Percebemos também que o desprazer pela leitura, demonstrado por tais alunos, parece vir da falta de incentivo tanto em casa quanto na sala de aula. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário elaborar intervenções pedagógicas para que os professores, principalmente, os de Língua Portuguesa, tentem incentivar esses aprendizes através de estratégias pedagógicas que atraiam a atenção e motivem, nesses alunos, o gosto de ler.

Segundo afirma os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 24)

Os gêneros textuais existem em número quase ilimitado, variando em função da época, das culturas, das finalidades sociais, de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tratar de todos, isso não seria possível.

Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecem abordagem mais aprofundada, significativa e atrativa ao aluno. Então, os textos a serem selecionados devem ser aqueles que, por suas características, favorecem à reflexão crítica e aos usos públicos de linguagem. Com isso, podemos destacar como estratégias pedagógicas a utilização de alguns gêneros textuais, enfatizando a Leitura Deleite como ponto de partida e estratégia pedagógica para resolver ou amenizar essa problemática. Uma vez que o referido tipo de leitura envolve uma enorme variedade de gêneros textuais, pois se trata de uma leitura compartilhada que alguém a expõe na sala de aula para que todos se deliciem com a sua mensagem do texto, independentemente do gênero a que pertença.

A Leitura Deleite é ler pelo simples prazer de ler. Sem a “obrigação” de trabalhar em sala de aula o que foi lido pelo aluno, seguindo objetivos didático-pedagógicos. No entanto, contribui para o alcance de um dos objetivos atitudinais: a *formação de leitores*, pois desperta o gosto pela leitura. Esse tipo de leitura pode se tornar um entretenimento saudável que ensina, informa e forma crianças e jovens, de uma forma motivadora e alegre que estimula a imaginação e a curiosidade, fazendo com que os alunos tenham acesso a vários textos (poemas, crônicas, notícias, anúncios publicitários, anedota, fábula etc.), e conheçam vários autores e estilos de escrita. Ou seja, à medida que a prática da leitura se sedimenta e se torna um prazer, que o leitor aprende a desfrutar, formulam-se juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores.

Isso significa que a partir do momento em que o professor insere a Leitura Deleite como prática pedagógica permite ao aluno entender que, em nossas vidas, a leitura se apresenta com inúmeras finalidades (instruir, informar, revisar, aprender, etc.) e uma delas é ler por prazer, com o simples objetivo de se divertir, de entreter-se. Nas palavras de Sousa (2001, p. 31) a leitura por prazer reforça que “Uma obra deve então deleitar, instruir e ser concisa (*esto brevis*), para não entediar com coisas supérfluas um receptor (ouvinte) já cheio das inquietações da vida”. Dessa forma, fica evidente a necessidade de utilizar a leitura, inicialmente, como prática pedagógica prazerosa e, conseqüentemente, como pressuposto para a aquisição de conhecimento.

Então, podemos destacar que o contato do aluno com essa diversidade de gêneros vai motivá-lo a pesquisar, a ler e a interpretar qualquer gênero que encontre. Mas, isso ocorrerá se o professor não usufruir dessa leitura apenas com o objetivo de avaliar, de interrogar, de elaborar exercícios em forma de questionários, segundo afirma Solé (1998, p. 36):

[...] é possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades [...] quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação.

Conforme a autora afirma, o que pretendemos com as estratégias de leitura em sala de aula é que passemos a gostar de ler para que possamos aprender novos conhecimentos lendo.

É evidente que para trabalharmos com a Leitura Deleite, não basta expormos uma diversidade de gêneros para serem lidos. Só isso não vai motivar ninguém. A sugestão é, que em cada aula, devamos apresentar um texto como a Leitura Deleite do dia, porém, antes dessa leitura, precisamos planejar o que pretendemos alcançar com tal leitura. Isso se faz com o levantamento de alguns conhecimentos prévios e questionamentos sobre o texto, realizados junto aos alunos antes da leitura, como sugere Solé (1998, p. 73):

Que tenho de ler? Por que/para que tenho que lê-lo? Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...? Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Esse texto tem sentido? Qual poderia ser o final desse romance e o que acontecerá com o protagonista?

Então, podemos afirmar que acrescentando à Leitura Deleite tudo isso e mais algumas estratégias adequadas à leitura do gênero, poderá ocasionar mais interesse e prazer no leitor quando o mesmo entrar em contato com um novo texto. Assim, o aluno não mais vai ler só por ler, pois vai ter algum conhecimento a mais que lhe provoque algum interesse de ler, já que o texto poderá se tornar mais significativo e atrativo aos olhos do leitor.

Seguindo esse raciocínio, Villardi (1999, p. 35) afirma que é a escola que afasta a criança do livro, quando não procura inovar em suas estratégias metodológicas, apostando apenas no hábito, na obrigação e na necessidade de ler, e não investindo no gosto, no prazer, numa predisposição que se realimenta pelo próprio aluno, a cada leitura.

Nessa visão, Villardi (1999, p. 36) propõe que a escola reverta esse quadro, buscando estimular o prazer de ler, já que alguém pode se emocionar por admirar a maneira como uma obra foi feita, num processo que se dá para além de nossos sentidos. Interessante é que esse mesmo fenômeno ocorre com a literatura. Podemos gostar de um determinado livro simplesmente pelo jeito de ler ou de contar aquela história. Assim como também, se se tem um conhecimento prévio, a riqueza

dos detalhes, o motivo de certas palavras empregadas, a forma como os diversos fragmentos da obra se articulam, as informações essenciais do autor do livro, da obra literária, do texto, do poema ou da Leitura Deleite que se pretende ler, fica evidente que essa leitura vai gerar emoção e despertar o interesse e o gosto de ler. Por isso, Villardi (1999, p. 37) assegura que

Ensinar a gostar de ler é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão (porque, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da interferência da escola); e, para isso, é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, achar as pistas e **a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz.** (Grifo da autora)

Com isso, a autora critica a leitura superficial que se costuma desenvolver na escola, pois tal procedimento reduz o texto àquilo que ele não é, negando ao leitor toda emoção e o prazer que só transparecem quando se desenvolve uma metodologia que permita ao aluno descobrir o que no texto fica subentendido, e que o leve ao prazer de sentir-se agente de sua própria leitura.

Porém, não se pode atribuir somente à escola toda a culpa do desprazer que os alunos demonstram em relação ao ato de ler. Cabe também ao ambiente familiar, lugar onde o aluno convive maior parte do tempo, proporcionar os primeiros contatos e incentivos à leitura, para que, ao chegar à escola, esse educando possa aprimorar o gosto de ler através de inúmeras metodologias desenvolvidas pelo professor que objetiva a descoberta do prazer de ler, já que esse não é um processo que se realiza em alguns minutos.

E a estratégia de se trabalhar a Leitura Deleite em sala de aula, como impulso para a reversão desse quadro, surge como uma metodologia que possa contribuir para que o aluno se enverede pela leitura, independentemente do gênero textual que se pretende ler. Sabemos que a descoberta do prazer de ler é um processo, e que, portanto, não se consegue o resultado em pouco tempo.

Para isso, o professor deve transparecer que é um bom leitor, porque gosta de ler e não por exigência de sua profissão; seja por meio de sua postura em relação aos livros e aos textos em geral, seja buscando metodologias que facilitem e incentivem o ato de ler.

Inicialmente, o professor pode dar ênfase à Leitura Deleite como uma forma de introduzir as suas aulas, ou seja, todas as aulas serão iniciadas por um texto

escolhido e lido pelo docente para que, juntamente com a turma, façam uma reflexão e uma análise sobre o texto lido. É claro que o professor não deve apenas ler o texto e/ou mostrar o que o texto tem de interessante, antes que o aluno descubra. Assim, Villardi (1999, p. 39) declara que

[...] não cabe ao professor mostrar o que está no texto, mas dar ao aluno os elementos necessários à construção de uma leitura tão profunda quanto permitir sua capacidade de análise e sua visão de mundo.

Dessa forma, os alunos vão perceber a maneira prazerosa com que o professor lida com os textos. Com o passar do tempo, o próprio aluno tomará a iniciativa de trazer uma Leitura Deleite para compartilhar com os demais colegas e professor. E isso, formará um “círculo vicioso” em que cada um vai querer pesquisar e expor um texto e/ou até mesmo, produzir o seu próprio texto para apresentá-lo, com sua interpretação, como Leitura Deleite. É lógico que após a leitura do texto, o professor deve instigar os alunos a fazerem comentários e se posicionarem criticamente, diante daquilo que não está óbvio no texto.

Portanto, é importante que a leitura em sala de aula seja realizada de modo a levar o aluno a ter prazer naquilo que ler. É também imprescindível que ele perceba que está diante de algo especial e que tem um significado para ele, sem falar na importância dos textos e gêneros que respondem às exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania.

Por isso, além da Leitura Deleite, os textos a serem selecionados, com o intuito de descobrir no aluno o gosto pela leitura, são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Logo, o professor pode ter o papel fundamental nesta arte de transmitir ao aluno, pouco a pouco, o prazer, a emoção, o fascínio e o encantamento que se esconde por detrás do que está explícito no texto. Segundo Antunes (2009, p. 202), o professor

[...] É o mediador, entre o aluno leitor e o autor do livro. Para que o ato do descobrimento pessoal aconteça... E para que, nesta relação professor-aluno-autor, os atuais aprendizes possam reconhecer-se também como possíveis autores, de outras versões, de outros textos, agora e em outros tempos.

Então, no mínimo, o aluno pode encontrar tudo isso na escola. No entanto, não se deve atribuir exclusivamente à escola o desafio de ensinar e de despertar no aluno o gosto pela leitura, pois a família também se torna uma ótima aliada nesse processo que pode ser um pouco lento, mas que se torna prazeroso e gratificante, tanto para o aluno quanto para o professor. Entretanto, sabemos que o enfoque no professor se justifica pelo fato de esse profissional ter a necessidade de domínio na área da leitura, a fim de desempenhar a função de leitor e mediador da leitura. Por mediação, entendemos o envolvimento afetivo e emocional do professor com o texto literário nas realizações de práticas de leituras para/com a turma.

Assim sendo, torna-se essencial que o professor proporcione e incentive o diálogo entre texto e leitor nas práticas de leitura. Como afirma Garcia (1992, p. 37):

Mediar é estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor o único a saber o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior.

Desse modo, o trabalho com leitura na sala de aula de Língua Portuguesa é importante que seja mediado pelo professor de forma que o aluno sinta-se parte integrante das práticas de leitura e compreensão de texto, descentralizando a imagem do professor como o dono do saber nesse processo de interação entre texto, leitor e autor. Em outras palavras, significa dizer que o papel do professor é fundamental quando favorece à abertura de diálogo entre as três pessoas mais importantes no trabalho com a leitura em sala de aula: aluno, texto e professor.

A partir disso, no tópico seguinte, expomos alguns gêneros textuais mais atraentes aos alunos da referida turma, ao mesmo tempo, justificamos a escolha do gênero textual crônica para essa proposta de intervenção pedagógica e mostramos a importância de formarmos leitores a partir das condições em que escolhemos e trabalhamos os materiais disponíveis para as práticas de leitura.

3.2 Alguns gêneros textuais mais atraentes aos alunos

Sabemos que a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação de texto. No entanto, para que esse trabalho se concretize é necessário que o aluno goste do que vai ler, ou seja, a escolha do gênero textual poderá influenciar no desenvolvimento das atividades com leitura em sala de aula. Assim, resolvemos fazer um “Diagnóstico da Leitura” (ver APÊNDICE A), constituído de quatro perguntas, as quais cada aluno respondeu de acordo com sua vivência de leitura.

Neste tópico, vamos analisar a primeira pergunta do “Diagnóstico” que objetivou identificar os gêneros e os suportes preferidos pelos alunos. Quanto às outras três perguntas foram analisadas no capítulo da metodologia. Ao perguntarmos “O que vocês mais gostam de ler?” Para nossa admiração, o gênero textual crônica ficou dentre os menos preferidos pelos alunos. Já a opção textos da *Internet* foi a preferida, uma vez que vivemos em um mundo movido pelo avanço tecnológico e a *Internet* está bastante acessível ao público em geral, principalmente, fazendo uso do *smartphone*.

No entanto, a problemática para a realização desta pesquisa partiu justamente da dificuldade na leitura e compreensão de texto por parte dos alunos. Então, justificamos a ênfase dada ao gênero textual crônica no desenvolvimento dessa intervenção pedagógica, visto que os educandos da turma, em sua maioria, ainda não tinham lido nem escrito uma crônica, porém demonstravam dificuldades na leitura e compreensão, também, de outros textos.

Nesse sentido, pensamos na crônica como um recurso didático que poderia incentivar o corpo discente à prática da leitura, já que esse gênero apresenta certa diversidade de estilo, proporcionando leituras mais agradáveis e atraentes aos alunos, uma vez que *o que é novo e variado*³, geralmente, torna-se atrativo. Assim, como o trabalho com a leitura requer atividades que implicam estratégias de seleção de textos, escolhemos o referido gênero com a finalidade de despertar o interesse pela leitura, instigando os alunos a descobrir o fascínio da leitura por meio de um gênero ainda desconhecido para eles. No entanto, às vezes, a maneira de se trabalhar um determinado gênero é que o torna sem atrativos para o aluno.

³ Grifo nosso.

Dessa forma, acreditamos que a responsabilidade de formar leitores críticos impõe à escola e ao professor o compromisso de organização em torno de um projeto educativo que proporcione ao leitor a transição de textos de fácil compreensão para outras leituras de maior complexidade. Em outras palavras, o professor deve tomar como ponto de partida as obras e/ou os gêneros apreciados pelos alunos, fazendo uma ligação entre textos de entretenimentos e textos mais complexos, estabelecendo as relações necessárias às formas culturais e à linguagem de uso da sociedade.

Face ao exposto, para formarmos leitores, é preciso que haja oportunidades para selecionar aqueles gêneros que atraem mais a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, ofereça-lhes condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis na escola, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. Seguindo esse pressuposto, os PCN de Língua Portuguesa (2001) apresentam algumas dessas condições:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimos, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que leu se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 2001, p. 71-72)

Então, se professor e escola levarem em conta essas condições favoráveis ao ato de ler, com certeza, estarão contribuindo para que o aluno possa encaminhar-se para o desenvolvimento de sua competência leitora e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, se estamos buscando estratégias para o trabalho com a leitura em sala de aula, devemos procurar sugestões didáticas que proporcionem ao aluno/leitor um contato mais prazeroso e diversificado com a leitura orientado, especificamente, para a formação de leitores, conforme sugerem, também, os PCN de Língua Portuguesa (2001):

Quadro 03 – Sugestões didáticas orientadas para a formação de leitores

Leitura autônoma	➤ Envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência. ➤ Vivencia situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.
Leitura colaborativa	➤ É uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. ➤ É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciem muito do nível de autonomia dos alunos. ➤ É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. ➤ A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. ➤ A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.
	➤ Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que,

Leitura em voz alta pelo professor	por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse. ➤ A leitura em voz alta pelo professor não é prática comum na escola. E quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos que mais precisam de bons modelos de leitores.
Leitura programada	➤ É a situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. ➤ O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas. ➤ Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor. Durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético.
Leitura de escolha pessoal	➤ São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. ➤ Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo. Dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de BRASIL (2001, p. 72-73)

De acordo com os PCN, existem inúmeras sugestões didáticas que podem deixar o texto mais atraente e, conseqüentemente, contribuir para formação de leitores em nossas escolas. Inicialmente, partimos dos gêneros mais preferidos pelos alunos para que se interessassem mais pela leitura e, continuamente, pudéssemos inserir outros textos que tenham importância na vida escolar, social e profissional do educando. Isso significa dizer que os gêneros textuais, em sua vasta diversidade, tornam-se relevantes, no ensino de Língua Portuguesa, quando trabalhados em situações e condições propícias à aquisição do gosto pelo que se ler e pelo que se escreve.

Assim, sugerimos alguns gêneros textuais que fossem possíveis ajudar o aluno da referida série na prática da leitura e compreensão de textos, como também na produção escrita de alguns gêneros. Podemos citar memórias, fábulas, contos, editoriais, artigos de opinião, notícias, poemas, folhetos, cartazes, folhetos, avisos, adivinhas, anedotas, provérbios, cartas, charges, gráficos, anúncios publicitários, manuais, bulas, receitas, crônicas, dentre outros. Por essa amostragem, fica evidente a diversidade de gêneros textuais que o professor deve dispor e apresentar aos alunos em situações adequadas à aquisição da competência leitora.

Como o gênero textual escolhido para o desenvolvimento deste trabalho de intervenção pedagógica através de uma Sequência Didática foi a crônica, conforme justificamos anteriormente, discorreremos sobre sua origem e definições no tópico seguinte.

3.3 A crônica: origem e definições

A palavra *crônica*, em sua origem, está associada ao vocábulo “*khronos*” (grego) ou “*chronos*” (latim), que significa “tempo”. Para os antigos romanos a palavra “*chronica*” designava o gênero que fazia o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam, sem pretender se aprofundar neles ou interpretá-los. E foi com esse sentido que ela foi usada nos países europeus, ou seja, procurava repassar o acontecimento sem o olhar e a opinião do autor, parecendo muito com uma notícia, pois se prendia ao registro jornalístico.

No tempo de Paulo Barreto⁴ (1881-1921), a crônica recebia o nome de *folhetim*, pois não passava de uma seção informativa, um rodapé onde se publicavam pequenos contos e artigos, poema em prosa, ou seja, tudo que informasse os leitores sobre os acontecimentos do dia ou da semana. Então, Barreto percebeu que a modernização da cidade do Rio de Janeiro exigia uma mudança também na maneira de escrever as histórias diárias.

A partir dessa modificação, segundo Sá (1987, p. 9),

João do Rio consagrou-se como o cronista mundano por excelência, dando à crônica uma roupagem mais “literária”, que, tempos depois, será enriquecida por Rubem Braga: em vez do simples registro formal, o *comentário* de acontecimentos que tanto poderiam ser do conhecimento público como apenas do imaginário do cronista, tudo examinado pelo ângulo subjetivo da interpretação, ou melhor, pelo ângulo da recriação do real.

De acordo com o que foi exposto pelo autor, podemos perceber que João do Rio foi um dos precursores na definição e inovação do gênero crônica, pois chegava mesmo a inventar personagens e dava aos seus relatos um toque ficcional, colocando sua interpretação e seu ponto de vista sobre o acontecimento narrado. Além disso, ele também prenunciava que a distância entre conto e crônica estava muito próxima, dividindo-se apenas pela densidade, como diz Sá (1987, p. 9)

Enquanto o *contista* mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera que darão força ao fato “exemplar”, o *cronista* age de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários, sem ter sequer a preocupação de colocar-se na pele de um narrador, que é, principalmente, personagem ficcional (como acontece nos contos, novelas e romances).

Partindo desse pressuposto, notamos que Paulo Barreto contribuiu bastante com a expansão do gênero textual crônica, no sentido de mostrar ao leitor que esse gênero apresenta pouca profundidade nos aspectos linguísticos do texto, enfatizando mais os aspectos discursivos. Assim, o cronista tem mais liberdade para transmitir uma aparente superficialidade e subjetividade do seu tema, como se fosse partir do acaso. Nesse contexto, a crônica também assume um papel de

⁴ João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, mais conhecido como João do Rio, foi jornalista, cronista, tradutor e teatrólogo brasileiro, sendo eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1910.

transitoriedade, dirigindo-se a leitores apressados, que leem em pequenos intervalos de tempo, uma vez que os acontecimentos narrados são extremamente rápidos, e o cronista gosta desse ritmo ágil para acompanhá-los.

E por volta do século XIX, com a expansão desse gênero no país, surgiu a crônica tipicamente brasileira também voltada para o registro jornalístico do cotidiano. Naquela época, importantes escritores brasileiros, como José de Alencar e Machado de Assis, começaram a usar as crônicas para registrar de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os acontecimentos corriqueiros de seu tempo. É interessante ressaltar que as primeiras crônicas brasileiras eram mais dirigidas às mulheres e publicadas como folhetins, na parte inferior dos jornais. No entanto, Chalhoub (2005, p. 11) afirma que “Machado de Assis definia em 1876 aquela que seria a principal marca da crônica: tratar de ‘cousas ínfimas’”. Ou seja, um acontecimento ou um assunto trivial do nosso dia a dia pode ser tema de uma crônica.

Dessa forma, podemos constatar que as crônicas surgiam ou surgem do acaso, até de uma conversa espontânea, informal e íntima entre duas vizinhas. E é dessa espontaneidade que teríamos a leveza como uma das características predominantes de uma crônica.

Hoje, a crônica é um gênero textual que ocupa o espaço de entretenimento, de reflexão mais leve sobre alguns acontecimentos do cotidiano, tratando de temas diversos, de forma atrativa, para o leitor fatigado de textos mais longos e densos de informações. Isso não significa que se trata de um gênero simples, sem nenhum requisito estrutural. Para além da leveza, a crônica apresenta a cumplicidade construída entre o autor e o leitor quanto aos temas e questões a serem discutidos como sendo uma outra característica desse gênero textual a qual o torna acessível ao público em geral.

Nesse sentido, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações cotidianas, observadas por meio de olhares irônicos, humorísticos, sérios, sensíveis, poéticos, mas sempre atentos à realidade dos fatos.

Assim, a crônica é considerada um gênero textual que retrata os acontecimentos da vida em estilo despretensioso, ora literário, ora filosófico, muitas vezes divertido, dependendo das pretensões e da criatividade do escritor. Isso faz com que nossas crônicas sejam bastante diferentes das que circulam em jornais de

outros países. Segundo Sá (1987), nesses países, principalmente, os europeus, são relatos objetivos e sintéticos, comentários sobre pequenos acontecimentos sem expressar sentimentos e pontos de vista pessoais do autor. Ao contrário, os cronistas brasileiros exprimem vivências, sentimentos próprios do universo cultural e social do país.

No Brasil, há várias maneiras de escrever crônicas, dependendo do estilo do cronista. Às vezes, as crônicas podem ser engraçadas, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico de serem narradas; outros cronistas usam um estilo mais poético, deixando transparecer o lado literário desse gênero. Dessa forma, fica evidente a variedade de estilos presentes no gênero textual crônica, uma vez que se trata de um texto flexível ao meio em que circula, ao público leitor e, principalmente, ao momento histórico, social e cultural de um povo.

Diante disso, o gênero textual crônica, nos dias atuais, ultrapassa o limite do literário e passa a outras esferas de circulação como a jornalística e a midiática, estando diretamente relacionado com os fatos do cotidiano. O cronista, com seu olhar sensível e muitas vezes crítico e humorístico, capta momentos do cotidiano e dá a eles uma nova significação, ou seja, um acontecimento trivial poderá se tornar atraente para o leitor após o uso de uma linguagem mais acessível ao público em geral. Dessa forma, a crônica poderá ser um gênero que desperte o gosto pela leitura no aluno, uma vez que ela é o retrato do cotidiano numa linguagem literária, que vai de temas sobre esportes e fatos policiais até os acontecimentos mais triviais do dia a dia de uma pessoa. A partir disso, é impossível ver o mundo da leitura da mesma forma depois da apreciação de uma boa crônica. Assim, no tópico seguinte, passamos a falar sobre a importância de trabalharmos os gêneros textuais em sala de aula, seguindo algumas orientações para que a leitura não se torne obsoleta no ensino da língua, dando ênfase ao gênero crônica.

3.4 O gênero textual crônica em sala de aula

No Brasil, desde 1970, o ensino de Língua Portuguesa tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a prática de ensino e aprendizagem no país. Nas últimas décadas, especialmente no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, grande atenção foi dada às teorias de gênero de textos e do

discurso, principalmente com a chegada dos novos referenciais nacionais de ensino de línguas: PCN de Língua Portuguesa e de língua estrangeira.

Sabemos que o eixo principal dessa discussão sobre a melhoria do ensino da língua está centrado, especificamente, no domínio da leitura e da escrita. Com isso, concordamos com Solé (1998, p. 32) quando afirma que

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Dessa forma, algumas mudanças precisam ocorrer no modo de ensinar, descentralizando os conteúdos gramaticais programados para cada bimestre e, ao mesmo tempo, enfatizando os gêneros como instrumentos principais para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que todo texto possui gramática, assim como também o aluno já chega à escola com noções gramaticais internalizadas. Assim, o processo da leitura, a partir dos gêneros textuais, se confirma pelo fato de necessitarmos de formar leitores que compreendam o texto e possam extrair dele o que lhes interessa para inserirem-se numa sociedade letrada.

Atualmente, percebemos que o livro didático focaliza mais o ensino de língua a partir dos gêneros textuais, deixando de lado as três partes tradicionais em que a maioria dos livros didáticos era dividido: *leitura, produção e gramática*. Essas três partes apareciam isoladamente no livro, inclusive, distinguindo-se uma da outra por cores diferentes, enfatizando que a leitura, a produção de texto e a gramática, literalmente, deveriam ser trabalhadas separadamente. Entretanto, isso começou a mudar quando alguns autores e editoras preocupados com o ensino da língua materna, através dos gêneros textuais, demonstraram em novas edições do livro didático, uma forma mais interligada para que o professor trabalhe com os aspectos linguísticos e gramaticais presentes em gêneros textuais diferenciados. Isto é, ao mesmo tempo em que estão sendo feita a leitura e a compreensão do texto, vão sendo explorados os aspectos gramaticais e linguísticos numa perspectiva sociocognitiva e, não apenas vendo a gramática pela gramática.

Isso posto, justificamos o fato de que as palavras fazem parte das mais diferentes situações em que vivemos no cotidiano. A partir delas agimos e interagimos com as pessoas e com o mundo. E nessas situações de comunicação,

percebemos que as palavras não são empregadas soltas ou combinadas aleatoriamente, pois elas se unem e constituem textos (orais ou escritos), gramaticalmente estruturados e que levam à compreensão leitora. Estes, por sua vez, se organizam de modo diferente uns dos outros, dependendo de quem os produzem, do interlocutor, do assunto, do contexto e da intenção com que são escritos.

Assim, partindo desse pressuposto, podemos citar, dentre outros, os livros de Cereja e Magalhães do Ensino Fundamental II “Português: linguagens” e do Ensino Médio “Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos”, os quais pretendem ajudar o aluno a apropriar-se de diferentes tipos de textos que circulam socialmente e são utilizados nas mais diversas situações de interação verbal. No que se refere ao gênero textual crônica, podemos afirmar que esses autores trazem esse gênero nos livros das séries finais do Ensino Fundamental, dando ênfase maior no livro do 8º ano, no qual se trabalha a crônica de forma mais sistematizada, como uma sequência didática.

Assim, observamos que a crônica está começando a ganhar espaço no livro didático de Língua Portuguesa. É verdade que poderia ter um enfoque bem maior, mas já encontramos as características desse gênero, os suportes textuais nos quais se costuma publicar, algumas crônicas de autores consagrados e as sugestões e instruções de como produzir uma crônica e como avaliar a produção escrita desse gênero. Além disso, como diz Sá (1987, p. 11), a crônica possui o dialogismo que equilibra o coloquial e o literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como o elemento provocador de outras visões do tema formadas pelo autor e leitor.

Desse modo, precisamos analisar bem os livros didáticos para que a escolha desse recurso didático seja voltada para o ensino da língua materna através dos gêneros textuais. Especificamente, enfatizamos a crônica como um gênero que poderá incentivar o gosto pela leitura, já que se trata de um texto curto e leve que narra de forma pessoal fatos colhidos no noticiário jornalístico e no cotidiano, geralmente, é escrito com o objetivo de divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir crítica ou filosoficamente sobre a vida e os comportamentos humanos. Ou seja, um texto que apresenta temática e características que chamam a atenção do leitor não deve ser trabalhado de forma superficial, e sim de maneira contínua e sistematizada, a fim de que o aluno se interesse pelo gênero e a leitura de modo geral.

Então, independente do gênero a ser trabalhado em sala de aula, temos de seguir algumas orientações de como proferir a leitura de maneira atrativa e significativa para o aluno nas aulas de língua. Seguindo esse pensamento, acatamos alguns procedimentos que devem ser evitados no ensino da leitura, segundo Petroni (2001, p. 101-102):

1. Nunca obrigue uma criança a ler.
2. Nunca peça para ler ameaçando com cobranças futuras.
3. Nunca peça para ler em público sem preparo prévio.
4. Nunca enalteça o livro além do que ele apresenta, mas também não deixe de apresentar os atrativos existentes.
5. Nunca prossiga a leitura sem elucidar todas as dificuldades encontradas.
6. Nunca programe leitura sem despertar o interesse.
7. Nunca use a leitura para preencher tempo que não seja possível dar atendimento para a boa compreensão.
8. Nunca permita que os erros cometidos deixem a criança ressentida ou triste, use palavras de incentivo.
9. Nunca deixe de elogiar uma boa leitura e incentivar os que erram.
10. Nunca deixe de ler para poder comentar alguma coisa interessante que aprendeu por meio da leitura. O entusiasmo contagia.

Da mesma forma que a autora expõe o que não devemos fazer nas aulas de leitura, apresenta “Os dez mandamentos” para conquistar o leitor, ou seja, como devemos proceder para motivar os alunos a serem leitores assíduos (*id.*, p. 55-56):

1. Escolha livros interessantes e de acordo com a idade do leitor.
2. Desperte o interesse com informações sobre a leitura ou perguntas que induzam à vontade de ler.
3. Escolha livros que possam ser divididos em pequenos trechos para que a leitura seja feita aos poucos.
4. Prepare comentários sobre a leitura para que o leitor possa participar dando sua opinião.
5. Inicialmente, faça leitura coletiva. Divida em trechos que devem ser comentados, ilustrados e reconstruídos.
6. Procure averiguar se todas as palavras e assuntos foram entendidos para evitar dúvidas.

7. Faça analogia com o que foi lido e a vida real, para que o leitor saiba o que é imaginário e o que é realidade.
8. É importante fazer um levantamento de tudo que foi aprendido.
9. Faça um levantamento geral sobre a ideia e o conteúdo do livro.
10. Conclua com os leitores o que mais marcou de tudo que foi lido.

De acordo com o que a autora apresenta, podemos afirmar que o trabalho com os gêneros textuais pretende partir de um planejamento voltado à valorização da leitura, uma vez que nas aulas de Língua Portuguesa, o protagonista deve ser o texto, por isso, essas são algumas sugestões de como proporcionar momentos de leitura prazerosos e instigantes ao ato de ler. Esses procedimentos de leitura devem ser aplicados em todos os momentos em que os alunos tenham contato com o texto, quer seja uma crônica quer seja um outro gênero textual. Enfatizamos a crônica como um gênero atrativo para o aluno que ainda não se enveredou pelo mundo da leitura, porque sua temática, geralmente, está ligada a questões circunstanciais vinculadas ao cotidiano dos alunos, como por exemplo: um flagrante na esquina, o comportamento inocente de uma criança, um incidente doméstico, dentre outras, e isso pode despertar o interesse do aluno pela leitura.

Seguindo esse pressuposto, numa proposta de trabalho de leitura com algum gênero, o que importa é extrair do texto o belo, o essencial que ele tem a nos oferecer, para que possamos encontrar no texto a possibilidade de melhorar o ensino da língua e a aquisição da competência leitora do aluno.

Nesse sentido, no capítulo seguinte, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa e a intervenção pedagógica desenvolvida através da SD com o gênero textual crônica.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos o tipo de pesquisa, organizamos e estabelecemos as estratégias metodológicas utilizadas para a realização dos propósitos do trabalho, cuja finalidade maior é incentivar a leitura, a compreensão e a escrita de textos.

4.1 Tipo de pesquisa

Escolhemos uma pesquisa de base qualitativa e interpretativista, porque nos propomos a descrever e a interpretar dados relacionados à leitura dos alunos, buscando sempre novas estratégias que possam minimizar a dificuldade na aquisição da leitura e na compreensão de texto. De acordo com Triviños (1987, p. 137)

[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

A escolha da pesquisa qualitativa se justifica por nos possibilitar, através de análises de dados e de atividades desenvolvidas em sala de aula, percebermos e compreendermos como os participantes se comportam e interagem com o objeto de estudo. Em outras palavras, as informações obtidas por meio de análises e de observações são interpretadas e isto pode gerar a exigência de novas buscas de dados e/ou estratégias que ajudem na interação entre o aluno e o uso da língua no trabalho de leitura com os gêneros textuais.

Entretanto, a quantificação dos dados encontrados nesta pesquisa torna-se necessária porque, a partir das questões encaminhadoras, também vamos diagnosticar as principais dificuldades dos alunos quanto à leitura e aos usos gramaticais e/ou variação linguística encontrados nas leituras dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula com os alunos.

Nesse raciocínio, elaboramos e desenvolvemos um trabalho de pesquisa-ação aplicado na sala de aula numa perspectiva qualitativa que, em parte, é

baseada na teoria de alguns estudiosos mencionados na fundamentação teórica com a qual concordamos e a adotamos como parâmetros de estudo e de desenvolvimento desse trabalho. Essa intervenção foi de caráter participativo e/ou exploratório, com análise de dados a partir de um diagnóstico da leitura e das atividades da Sequência Didática (SD) aplicadas em sala de aula.

4.2 Ambiente da pesquisa

A realização deste trabalho de intervenção surgiu da experiência de atuação em sala de aula adquirida no decorrer de 19 anos de docência no ensino regular da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Caicó, pois observamos e vivenciamos o momento de transformação pelo qual passa a educação brasileira no contexto educacional do Ensino Fundamental (EF). Partindo dessa vivência, somos levados a refletir sobre as práticas pedagógicas na sala de aula, especificamente, no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que ainda está muito distante de atingir o ideal para que se consiga alcançar um nível satisfatório de aprendizagem no quesito leitura e compreensão de textos.

Com o propósito de incentivar a leitura com uma postura mais reflexiva em relação à língua e seus usos, resolvemos trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais em sala de aula, especificamente, a crônica de alguns autores consagrados no cenário nacional que fossem capazes de despertar, no aluno, o interesse e o gosto pela leitura. Dessa forma, a pesquisa se constituiu de uma intervenção pedagógica baseada em pressupostos teórico-metodológicos, que permitem ao pesquisador uma análise mais aprofundada do objeto de estudo.

Pensando em melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura e à compreensão de texto, escolhemos o 9º ano da Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo para aplicarmos essa intervenção pedagógica, pois notamos o baixo interesse, por parte de alguns alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, da referida série. A escola está situada no Distrito Laginhas⁵ s/n, município de Caicó, Estado do Rio Grande do Norte, inscrita no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), sob o nº 01.617.972/0001 – 92. Mantida pelo poder público e administrada pela Secretaria de Estado e da Cultura, iniciou suas atividades educacionais no ano

⁵ Há uma instabilidade quanto à escrita do nome do distrito onde se localiza a escola, ora aparece com /g/, ora com /j/. Entretanto, sabemos que o Distrito Laginhas foi registrado dessa forma.

de 1987 a partir do Ato de Criação 9.952/87 em 07/12/1987, publicado no D.O.E. Nº 6.699 edição de 09/12/1987.

A referida instituição de ensino funciona com Ensino Fundamental séries iniciais (1º ano 5º ano) e séries finais (6º ao 9º ano), Pró-jovem Campo (uma turma multisseriada do 1º ao 9º ano), totalizando 10 turmas, destas, quatro funcionam no turno matutino, 6º ano (16 alunos), 7º ano (16 alunos), 8º ano (20 alunos) e 9º ano (16 alunos)⁶. No turno vespertino funcionam 5 turmas, sendo 1º ano (08 alunos), 2º ano (05 alunos), 3º ano (04 alunos), 4º ano (09 alunos), e 5º ano (20 alunos). No turno noturno funciona uma turma multisseriada do Pró-jovem. As matrículas 2016 constam de 116 estudantes.

A comunidade escolar é formada por estudantes do Distrito Laginhas, dos Sítios: Caridade, Inês Velha, Riachão, Inácio, Miguel, Pau D' Arco, Montanhas (localizados no município de Caicó), Riacho Verde (localizado no município de São Fernando), Stoessel de Brito (localizado no município de Jucurutu). Dessa forma, as ações executadas na escola tentam respeitar o que esses alunos trazem do meio em que vivem como conhecimento cultural construído e, paralelo a isso, transformá-los em conhecimentos científicos.

Apesar de ser uma escola pequena, acompanha o avanço tecnológico, pois há uma extensão do laboratório de informática para a sala de aula e o cotidiano dos alunos. Ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação, tendo como foco o uso dos computadores, fazem parte do dia a dia da sala de aula através da pesquisa para preparação da aula do professor concatenada com a metodologia das aulas junto aos educandos.

O laboratório é utilizado pelos alunos para pesquisar e ter aulas com o profissional da sala que, no momento, se restringe a exploração e utilização das ferramentas que o sistema operacional Linux disponibiliza, uma vez que o laboratório só dispõe de 05 computadores. No entanto, não há uma internet capaz de atender a demanda da escola, possibilitando, assim, a exclusão digital.

⁶ Hoje a turma do nono ano é formada por apenas 13 alunos.

4.3 Participantes da pesquisa

A turma do 9º ano é única na escola e funciona no turno matutino. É formada por 13 (treze) alunos, sendo doze novatos e um que está desnivelado quanto à faixa etária devido ser repetente. Alguns alunos da turma encontram-se em um nível de leitura e compreensão de texto abaixo do desejável para a série em que estudam. Em sua maioria, são alunos com bom comportamento em sala de aula e assiduidade, porém pouco dinâmicos e participativos nas aulas proferidas.

Além disso, é notória a dificuldade que a maioria desses alunos tem no domínio da leitura, compreensão e escrita de texto, e alguns demonstram grande desinteresse pela leitura. No entanto, uma pequena parte da turma, felizmente, demonstra pouca dificuldade no que se refere à leitura e interpretação de texto, uma vez que busca mais o contato com a leitura. Portanto, de forma geral, a referida turma precisa de um trabalho mais direcionado a essas dificuldades, principalmente, no tocante ao ato de ler e à compreensão do que se ler, uma vez que amenizada e/ou sanada essa problemática, facilitará o processo ensino-aprendizagem nas aulas de quaisquer áreas do conhecimento.

4.4 Desenvolvimento da Sequência Didática (SD)

A partir desse pressuposto, elaboramos uma Sequência Didática constituída por quatro oficinas, subdivididas em módulos e etapas, que se desenvolveram no decorrer de 16 aulas, distribuídas em quatro semanas, com o propósito de utilizar o gênero crônica como um recurso didático capaz de aproximar o aluno do mundo da leitura e, conseqüentemente, proporcionar-lhes uma maior aquisição da competência leitora correspondente à série que estuda.

Para isso, a primeira oficina teve como propósito apresentar a situação inicial e incentivar a capacidade leitora a partir dos conhecimentos prévios sobre o gênero e o primeiro contato com a crônica. Na segunda oficina, procuramos identificar os aspectos estruturais e linguísticos que constituem as crônicas, motivando os alunos não só a lerem esse gênero mas também a produzirem a primeira crônica⁷, uma vez

⁷ A produção textual dos alunos não foi prevista, como um objetivo, para este trabalho, entretanto, já a partir da aplicação do Diagnóstico e do desenvolvimento das oficinas, percebemos que a escrita

que a escrita é a consequência de um estudo de leitura sistematizado, como afirma Antunes (2003, p. 66-67):

A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor. [...] A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos.

Continuamente, a terceira oficina, que se divide em quatro módulos, objetiva trabalhar as dificuldades que apareceram na primeira produção escrita e oferecer aos alunos os meios necessários para superá-las, através de estratégias de leituras de diversas crônicas com estilos variados. Concluindo a Sequência Didática, a quarta oficina possibilita ao aluno transpor as capacidades adquiridas no desenvolvimento das oficinas anteriores para a produção final e permite ao professor realizar uma avaliação formativa que analisa se o gênero textual crônica oportunizou a melhora da competência leitora dos alunos.

No entanto, sabemos que o bom êxito dessa proposta de trabalho com a leitura depende do entusiasmo dos alunos. Por isso, a aplicação da (SD) inicia-se com a apresentação da situação que consiste em aguçar o interesse dos alunos pelo gênero textual a partir do primeiro contato com o texto. Assim, na primeira oficina, começamos perguntando o que eles sabem sobre o gênero textual crônica: se já leram ou ouviram, se escreveram alguma crônica, se conhece algum suporte desse gênero. Em seguida, dividimos a turma em grupos e entregamos um jornal e uma revista a cada grupo com o intuito de eles folhearem e lerem esses materiais e, em seguida, escolherem uma crônica para apresentar aos colegas.

Ainda nessa primeira oficina, os alunos foram apresentados ao cronista Fernando Sabino, por meio de “A última crônica”. Porém, antes de ler essa crônica, foi importante conhecer um pouco sobre o autor. Começamos fazendo perguntas aos alunos sobre o que eles já sabiam a respeito do escritor. Depois de ouvi-los, apresentamos algumas informações sobre Fernando Sabino. Logo após, começamos a explorar um pouco o título “A última crônica”, de Fernando Sabino,

através de perguntas que induzissem os alunos a lerem o texto. Depois disso, entregamos uma cópia da crônica a cada aluno. (Ver ANEXO A).

Depois da leitura da crônica, fizemos questionamentos sobre o que o texto provocou nos alunos: o que acharam da crônica? O título correspondeu às expectativas levantadas antes de ler o texto? Alguém já viveu ou presenciou algo parecido com a situação descrita na crônica? Em que parágrafo o cronista conseguiu mexer com a emoção de vocês? Essas questões levantadas pós-leitura são aspectos motivadores para iniciar a aplicação de uma SD a partir do gênero crônica. A referida sequência é constituída por um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual escolhido. Então, foi mais adequado e proveitoso o início dessa intervenção partindo da motivação para a leitura do gênero proposto.

Assim, ainda na primeira oficina, tivemos como objetivo principal aproximar os alunos do gênero textual crônica através de leituras silenciosas de algumas crônicas de autores consagrados nesse gênero que poderiam despertar o interesse pela leitura. Após a leitura das crônicas, formou-se uma roda de conversa para que os alunos discutissem a respeito do que sentiram ao ler as crônicas disponíveis na sala de aula. De acordo com a discussão, percebemos que os alunos entenderam algumas características do gênero e os motivos que levam a escrita de uma crônica. Além disso, ficou evidente a satisfação da leitura desse gênero por parte dos educandos, uma vez que se tratava de textos atraentes para o leitor, pois algumas apresentam crítica e humor.

Em seguida, desenvolvemos a oficina 2 e a oficina 3, que tinham por objetivo identificar os elementos comuns nas crônicas (título sugestivo, cenário, foco narrativo, personagens, enredo, tipos, linguagem e desfecho), além de motivar o aluno a produzir uma crônica após o contato com diversos estilos de crônicas ocasionado na oficina anterior. Além disso, cada aluno teve a oportunidade de ler ou reler crônicas disponíveis na sala de aula, procurando identificar não só esses elementos mas também algumas figuras de linguagem, recurso linguístico muito utilizado pelos cronistas. Depois, os alunos analisaram e refletiram sobre o que daria uma boa crônica e chegaram à conclusão de que acontecimentos do cotidiano podem ser captados pelo olhar irônico, reflexivo, lírico, humorístico do autor, juntamente com o emprego de alguns recursos linguísticos, os quais podem

proporcionar a produção de excelentes crônicas capazes de chamar a atenção do leitor.

O quadro abaixo mostra a atividade de identificação dos elementos constitutivos das crônicas trabalhadas em sala de aula:

Quadro 04 - Alguns elementos comuns no gênero textual crônica

Título/autor	Tema	Cenário/ Espaço	Situação	Estilo	Foco narrativo
“A última crônica” Fernando Sabino	Amor, classes sociais e preconceito.	Um bar na cidade	Pai e mãe comemoram aniversário da filha no bar.	Lírico e reflexivo	Autor-personagem (1ª pessoa)
“Um caso de burro” Machado de Assis	A submissão humana	Cidade - rua	Um burro deitado na calçada, agonizando.	Irônico e crítico	Autor-personagem (1ª pessoa)
“Peladas” Armando Nogueira	Paixão pela bola de futebol	Cidade - praça	Um homem rasga a bola de crianças que jogavam futebol.	Lírico	Autor-observador (3ª pessoa)
“O amor acaba” Paulo Mendes Campos	A fugacidade/eternidade do amor.	Em muitos lugares da cidade	O amor acaba para recomeçar sempre, em todos os lugares.	Poético	Autor-observador (3ª pessoa)
“Cobrança” Moacyr Scliar	Dívidas, cobranças e papéis sociais conflitantes.	Cidade – casa com janela para rua.	Um cobrador (o marido) cobra publicamente a devedora (a esposa)	Humorístico	Autor-observador (3ª pessoa)
“A bola” Luís Fernando Veríssimo	A modernidade	Casa – sala	O pai presenteia o filho com uma bola.	Humorístico e reflexivo	Autor-observador (3ª pessoa)

Fonte: Elaborado pelo autor

Dessa forma, a atividade oportunizou os alunos identificar alguns elementos linguísticos presentes na maioria das crônicas. Isso foi possível a partir da leitura e análise das crônicas citadas realizadas pelos alunos, de forma que eles perceberam que uma crônica pode ser escrita de diferentes maneiras, por isso, trata-se de um gênero textual que chama a atenção do leitor por sua diversidade de estilo que muda de cronista para cronista.

Ainda na oficina 3, aprofundamos a discussão acerca das características do gênero textual crônica, confrontando e identificando as diferenças entre notícia e crônica. Em seguida, os alunos leram a crônica “Passageiro Especial”, de Moacyr Scliar, criada a partir de uma notícia publica no jornal *Folha de S. Paulo* e perceberam, através de uma roda de conversa, que uma notícia pode gerar uma ótima crônica, uma vez que esse gênero textual, geralmente, consiste em um

comentário pessoal sobre uma notícia ou um fato do cotidiano. Isso abre a possibilidade de os alunos se interessarem mais pelo jornal impresso e, conseqüentemente, apropriar-se de outras leituras além do gênero textual crônica, tornando-os leitores mais assíduos.

Ainda nessa oficina, os alunos leram a crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar (ANEXO H) e fizeram questionamentos sobre o que haveria em comum entre a manchete da notícia “*Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobrança usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida*” e a crônica lida. Além disso, foram capazes de identificar o foco narrativo, o elemento surpresa, os aspectos do cotidiano narrados, o conflito e o desfecho da narrativa. Essa etapa da oficina foi encerrada com a dramatização da crônica feita por três alunos que assumiram os papéis dos personagens e do narrador. Na sequência, os alunos foram incumbidos de encontrar crônicas nos jornais e/ou revistas disponibilizados na sala de aula. Nesse procedimento, eles compreenderam que o jornal e a revista são os principais suportes do gênero textual crônica, ao mesmo tempo em que escolheram algumas notícias do jornal que daria uma ótima crônica.

No último módulo dessa oficina, os alunos puseram em prática uma das características da crônica: selecionar fatos cotidianos da realidade em que vivem. Ou seja, cada aluno se encarregou de listar alguns acontecimentos triviais do lugar onde vivem que, na opinião deles, daria o tema de uma crônica. Depois, fizemos o estudo da crônica “Avestruz”, de Mário Prata (ANEXO I), na qual constatamos a narrativa de um fato corriqueiro “a adoção de um animal de estimação” que foge os padrões convencionais, deixando a crônica com um tom humorístico. Isso despertou o interesse de alguns alunos em produzirem uma crônica com o tema “Animal de estimação” e, também, darem continuidade à crônica estudada, dando-lhe outro desfecho.

Com isso, ao chegarmos à oficina 4, percebemos o entusiasmo dos alunos em trabalhar com o gênero crônica. Nessa oficina, procuramos intensificar o conhecimento adquirido pelos alunos no decorrer das oficinas anteriores, a partir da produção final de uma crônica, a qual eles se dispuseram a fazer para pôr em prática o que foi compreendido nas leituras e, ao mesmo tempo, compor um livro de crônicas por eles produzidas.

Ao término das oficinas, realizamos uma avaliação diagnóstica (análise de dados da SD), constituída por quatro perguntas subjetivas, na qual analisamos até

que ponto foi positivo o trabalho desenvolvido em sala de aula através da Sequência Didática que focalizou o gênero textual crônica como uma proposta de leitura e de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. (Ver APÊNDICE C).

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

A escola, em pleno século XXI, ainda está muito arraigada ao discurso de que o ensino da Língua Portuguesa se restringe à transmissão dos conteúdos gramaticais e que o ensino da leitura e produção de textos deve acontecer separadamente, como se fosse uma disciplina à parte. Neste capítulo, vamos tratar da Sequência Didática como estratégia para o ensino da Língua Portuguesa.

5.1 A escolha do gênero textual para trabalhar a SD

Na perspectiva metodológica de trabalhar os gêneros textuais de forma sistematizada por uma SD, não é bastante apenas colocar o aluno diante de um exemplar do gênero escolhido juntamente com perguntas de interpretação padronizadas que não levam o aluno a refletir sobre o texto nem identificar a estrutura do gênero. É necessário um trabalho sequenciado com os gêneros para que o aluno aproprie-se de uma determinada prática de linguagem exigida na leitura e na produção de um determinado texto. Nessa concepção de ensino, todo o trabalho com um gênero passa a ser um objeto de interação entre o aluno, o texto e o meio social em que vive, tornando a aprendizagem mais significativa, pois parte do real, do concreto.

Seguindo essa estrutura na aplicabilidade desse recurso didático em sala de aula, notamos que o ensino da Língua Portuguesa, a partir dos gêneros, torna-se mais direcionado e sistematizado, com objetivos claros e focalizados exclusivamente na aprendizagem do aluno. Isso facilita o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o ensino acontece passo a passo, de forma sequenciada, iniciando-se com a apresentação da situação que consiste em expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado com o intuito de resolver ou amenizar um problema explícito nas condições de leitura e produção de texto.

Alguns teóricos procuram mostrar que o texto é o objeto principal para o ensino da língua materna, uma vez que para expressar-se bem e dominar um idioma não basta apenas saber a gramática normativa, segundo afirma Antunes (2007, p. 22)

[...] a língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem à determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. A língua é muito mais que isso tudo. (grifo da autora)

Dessa forma, reconhecemos que o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental precisa estar muito além dos *erros* e *acertos* de gramática. Ou seja, é preciso que professores, pais, alunos e coordenadores pedagógicos de nossas escolas possam enxergar a língua como parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. Assim, em vez de ensinarmos a língua das frases soltas, que não tem como referência uma situação nem uma finalidade comunicativa, com certeza, será mais significativo para o aprendiz o ensino da língua de forma contextualizada.

Para isso, é necessário elaborarmos estratégias e intervenções pedagógicas que enfoque os gêneros textuais dentro da concepção de linguagem como atividade interacional tanto de caráter linguístico, como de caráter sociocognitivo. Uma vez que o texto não só é considerado uma manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens mas também um conjunto de elementos que se fundem na própria interação como prática sociocultural. Então, sugerimos como intervenção pedagógica a Sequência Didática que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

De acordo com esse conceito e com o pensamento dos referidos autores, entendemos que uma Sequência Didática tem a finalidade de

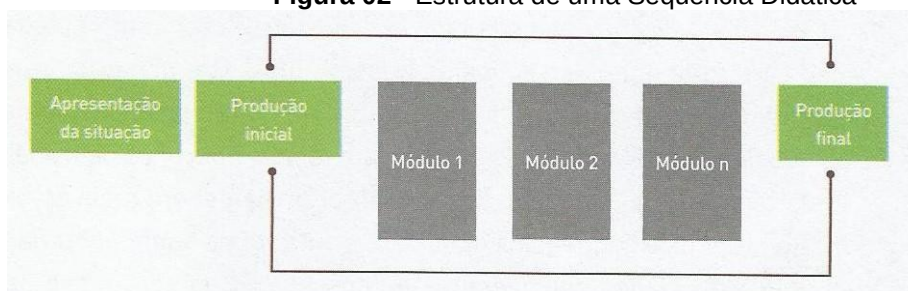
Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83)

A partir do momento em que analisamos o conceito e a finalidade da SD, percebemos que se trata de uma importante intervenção pedagógica para aproximar o aluno dos gêneros textuais. O aprendiz vai ter um contato mais intensivo e significativo com alguns gêneros, uma vez que não adianta o professor trabalhar inúmeros gêneros textuais sem que o aluno absorva as características e as funções

sociais de algum gênero e, conseqüentemente, sinta a mesma dificuldade de produção textual apresentada antes do estudo com gêneros em sala de aula.

O trabalho com esse tipo de intervenção torna-se produtivo porque a aplicação em sala de aula segue a esquematização sugerida pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), a partir da seguinte forma de estrutura de uma SD:

Figura 02 - Estrutura de uma Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)
apud Barbosa (2012, p.42)

Vejamos mais detalhadamente como cada uma dessas fases da SD é trabalhada em sala de aula:

Apresentação da situação:

Nessa fase da SD, o projeto de intervenção de produção de um gênero textual deve ser apresentado aos alunos. Esse primeiro momento tem a finalidade de expor aos alunos uma problemática de comunicação encontrada por grande parte dos educandos no tocante à leitura, compreensão e produção textual que deverá ser resolvida através de um planejamento sequenciado da aprendizagem a partir do estudo e da produção de um gênero textual escrito. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 85), a apresentação da situação é muito importante e difícil, uma vez que “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” Portanto, é esse o momento em que a turma toma conhecimento da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desenvolvida, ou melhor, o aluno deve ser apresentado ao projeto e motivado a desenvolver todas as etapas da SD que culminam na produção final (elaboração de um livro com as produções textuais de todos os alunos da turma).

Produção inicial:

Nessa fase, o aluno produz o seu primeiro texto (oral ou escrito) de forma espontânea e simplificada, podendo seguir apenas os seus conhecimentos prévios em relação ao gênero a ser sequenciado no projeto. Essa fase é uma espécie de avaliação diagnóstica que define melhor os pontos em que o professor precisa intervir de forma mais aprofundada, além de permitir ao professor adaptar as oficinas às necessidades e/ou às potencialidades reais dos alunos e inserir novas estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem e o desempenho da turma nas atividades posteriores. Assim, a primeira produção não coloca o aluno numa situação de insucesso, muito pelo contrário, pode motivar tanto o desenvolvimento da SD como o aluno, uma vez que proporciona o seu primeiro contato com o texto produzido por ele, servindo para o professor obter informações essenciais acerca do que o aluno precisa melhorar no decorrer da sequência.

Os módulos:

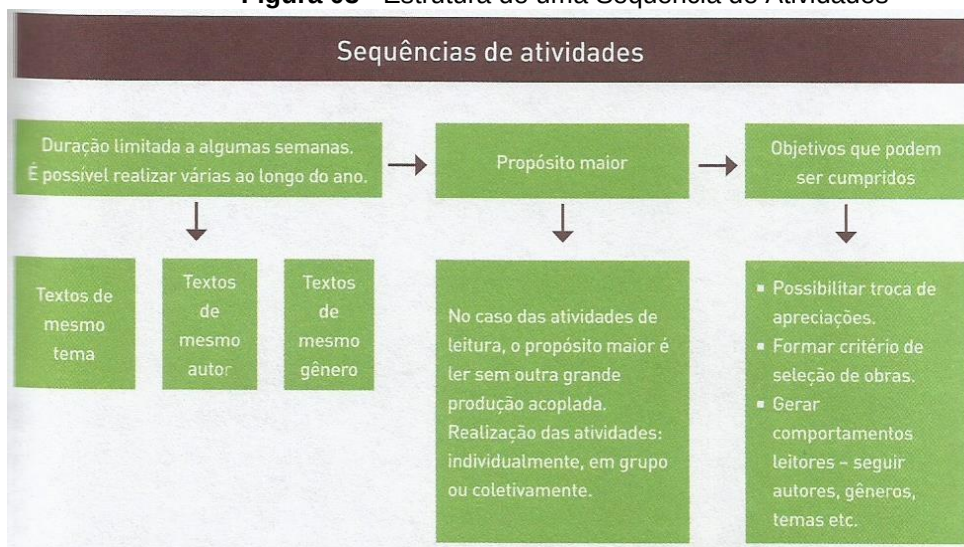
Esses módulos são as atividades desenvolvidas em sala de aula que trabalham em diferentes níveis os problemas diagnosticados na produção inicial, oferecendo aos alunos os meios necessários para superá-los. Dessa forma, essas atividades levam a produção final de um texto (oral ou escrito), por isso devem abordar elementos facilitadores para a aprendizagem do educando (o gênero estudado, o contexto socioeducativo, os conhecimentos prévios do aluno em relação ao gênero, os problemas de linguagem que devem ser privilegiados nas oficinas). Então, o andamento normal de uma SD deve ir do complexo para o simples (da produção inicial aos módulos), chegando novamente ao complexo (produção final). Para isso, a aplicabilidade desses módulos da SD deve abranger alguns tipos de problemas de linguagem envolvidos no gênero e, ao mesmo tempo, fazer uso de variedades de atividades e exercícios, segundo apontam Doz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88-89): a) *representação da situação de comunicação* (fazer uma imagem do destinatário, finalidade do autor e do gênero); b) *elaboração dos conteúdos* (técnicas de criatividade, busca sistemática de informações, discussões, debates, tomadas de notas); c) *planejamento do texto* (estruturar o texto de acordo com a finalidade que se deseja atingir ou destinatário visado); d) *realização do texto* (vocábulo apropriado a um dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto); e) *as atividades de observação e de análise de textos* (atividades realizadas a partir de um

texto completo ou parte de um, comparando vários textos de um gênero ou de gêneros diferentes etc.); f) as *tarefas simplificadas de produção de textos* (reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa, inserir uma parte que falta no texto, revisar um texto em função de critérios, elaborar refutações); g) a *elaboração de uma linguagem comum* (ao longo de toda a sequência, o aluno pode identificar a linguagem apropriada a cada gênero). No decorrer dos módulos de atividades, é importante que em cada oficina seja registrado o aprendizado da turma por meio de uma lista que resume tudo o que foi adquirido no desenvolvimento dos módulos.

A produção final:

Essa etapa faz parte da última oficina de uma SD. Esse momento possibilita ao aluno pôr em prática as noções teóricas e os instrumentos utilizados nos módulos de atividades diversificadas aplicadas em cada oficina, permitindo ao professor realizar uma avaliação formativa (avaliação do desenvolvimento real do aluno, por meio da observação e comparação com a primeira produção). Isso não impede a realização também de uma avaliação somativa (assentada em critérios elaborados ao longo da sequência). No geral, essa produção final deve ser composta por processos de reescrita textual (autoavaliação e/ou avaliação coletiva), incluindo o professor. Ou seja, ela é um norte muito importante no processo ensino-aprendizagem, principalmente, na prática pedagógica com os gêneros textuais, como afirmam Doz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91) “Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional.”.

No entanto, existe uma aceção diferente da “sequência didática” defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que é utilizada por Solé (1998), quando apresenta uma “proposta de sequência didática para o ensino da compreensão leitora”, propondo, a partir de objetivos e conteúdos previamente definidos, atividades e/ou procedimentos sugeridos *antes*, *durante* e *depois* da leitura trabalhada. Seguindo esse sentido, também mais voltado para a prática de leitura, encontramos a denominação “sequências de atividades”, utilizada por Lerner (2002) ao propor diferentes maneiras de organização das atividades que envolvem o texto na sala de aula, possibilitando o aluno a um contato mais prazeroso com a leitura, sem nenhuma cobrança através de atividades padronizadas, conforme a estrutura a seguir:

Figura 03 - Estrutura de uma Sequência de Atividades

Fonte: Lerner (2004) *apud* Barbosa (2012, p.43)

Como podemos perceber, há várias propostas de atividades planejadas e sistematizadas de autores diferentes relacionadas ao trabalho com o texto. Entretanto, essas propostas têm o mesmo objetivo: usar o texto em sala de aula não só para explorar as características dos gêneros com que se tem contato, mas também com a possibilidade de trocas de ideias, debates, questionamentos de acontecimentos do mundo ou de fatos científicos e compartilhamento de apreciações relacionadas ao texto. Tudo isso pode ser desenvolvido em diferentes atividades mencionadas anteriormente, proporcionando o trabalho com os gêneros mais significativos para o aluno.

Assim, podemos afirmar que o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma proposta de intervenção sistematizada com algum gênero textual faz o aluno apropriar-se das características dos gêneros e suas esferas de circulação. Além disso, propicia o desenvolvimento de capacidades de leitura, compreensão e produção de textos, possibilitando avanços significativos no posicionamento discursivo do aluno no ambiente escolar, social e profissional em que se insere. Isso se confirma quando analisamos o Diagnóstico da leitura aplicado antes da SD e as leituras e produções de textos dos alunos desenvolvidas durante a intervenção, conforme apresentam os tópicos seguintes que relata os pontos positivos e as dificuldades diagnosticados após a SD.

5.2 Diagnóstico da leitura

Para iniciarmos a pesquisa-ação, foi necessária a realização de um Diagnóstico da Leitura (APÊNDICE A) da turma para sabermos em qual nível de leitura os alunos encontravam-se, quais gêneros gostavam de ler, quais livros já tinham lido e gostado, se já conheciam e/ou produziram alguma crônica. Nesse diagnóstico, cada aluno respondeu às questões, de forma subjetiva, expondo seu pensamento a respeito da leitura em sua vida cotidiana, desde os primeiros contatos com o mundo da escrita até o dia de hoje na série em que estuda. Os educandos responderam a três questões pessoais e relataram suas primeiras vivências de leitura, como mostra o apêndice acima mencionado.

Com relação à primeira pergunta do diagnóstico “O que você mais gosta de ler?”, dentre as opções, cada aluno poderia assinalar mais de uma opção de leitura com a qual se identificava e/ou tinha mais contato. A Internet foi a forma de leitura preferida pelos alunos, seguida de Histórias em Quadrinhos e piadas. Para nossa surpresa o gênero textual crônica ficou entre as leituras menos escolhidas pelos alunos, como mostra o Quadro 5 a seguir.

Quadro 05 – O que você mais gosta de ler?

Nº	Tipos de leitura	Total
1	Internet	10
2	Histórias em quadrinhos	07
3	Piadas	07
4	Livros	05
5	Poemas	04
6	Crônicas	02
7	Notícias	02
8	Revistas	02
9	Bíblia	01
10	Contos	01
11	Jornais	01
12	Memórias	01
13	Variedades	01
14	Nada	00

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos observar, talvez por vivermos no tempo da tecnologia avançada e o contato com os meios tecnológicos ser bastante acessível, já era esperado que a *Internet* fosse realmente a forma de leitura mais preferida pelos alunos, uma vez que a maioria deles possui *smartphone* que permite o acesso à

Internet. Dos treze alunos, dez leem textos na *Internet*, no entanto, não se sabe que tipos de texto são lidos. Entretanto, algumas leituras impressas, como jornais, contos, memórias e variedades de textos, foram as menos preferidas pelos alunos. Já as Histórias em quadrinhos e as piadas foram preferidas por sete alunos, dentre os treze, ficando como a segunda opção de leitura de que os alunos mais gostam.

A partir desses dados, podemos perceber que os alunos não têm o hábito de ler textos impressos e longos, passar as páginas, sentir o cheiro do livro. Eles preferem o texto curto, com imagens, em suporte moderno, que muda de página apenas com um toque digital. Todavia, a crônica mesmo sendo um gênero textual curto e de tipos diferentes, dependendo do estilo do autor, foi citada por apenas dois alunos. Isso pode ser justificado pelo fato de que na terceira pergunta do Diagnóstico “Você já leu e/ou escreveu uma crônica? Na sua opinião, o que é uma crônica?”, da turma toda, apenas dois já tinham lido esse gênero textual e têm alguma ideia do que seja tal gênero.

Em se tratando de leituras mais extensas em que o educando leva mais tempo para concluí-la, o resultado também foi preocupante, uma vez que, dentre treze alunos, respondendo ao item “Cite alguns livros que você já leu e que gostou nos últimos anos”, dois disseram que não leram livro ainda, outros dois só leram contos maravilhosos. Veja o Quadro 6:

Quadro 06 – Alguns livros que você leu e que gostou nos últimos anos

Alunos	Livros citados	Total
1	A filha da vendedora de crisântemos, Pinóquio, Chapeuzinho vermelho, Cinderela	04
2	50 tons de cinza, Harry Potter, A culpa é das estrelas, O pequeno príncipe	04
3	O macaco e o velho, João e Maria, O macaco brincalhão, Os cachorros e os gatos	04
4	O exorcista	01
5	Depois daquela viagem	01
6	Não leu	00
7	Sansão e Dalila, O exorcista	02
8	Branca de neve, Chapeuzinho vermelho, Cinderela	03
9	Livro de histórias	01
10	O diário de uma garota nada popular, Só não venha de roupa branca, O tubarão com as facas nas costas	03
11	Crepúsculo	01
12	Não leu	00

Fonte: Elaborado pelo autor

Essa constatação nos preocupa, principalmente, por se tratar de uma turma de 9º ano, que ingressará no Ensino Médio em um nível mínimo de leitura, especificamente, das leituras mais complexas que exigem mais concentração.

No último item do diagnóstico “Vivências de leitura!”, cada aluno relatou suas vivências no mundo da leitura, narrando desde seus primeiros contatos com a leitura até os dias atuais, na série em que estuda. A partir desse relato, o que podemos analisar é que a maioria dos alunos só teve o primeiro contato com a leitura quando ingressou na escola. Isso significa dizer que esses alunos, talvez, não se sentiram motivados para a prática da leitura no seu ambiente familiar, como também no ambiente escolar. Tal realidade se constata a partir do fato de que já faz, no mínimo, oito anos que a maioria deles frequentam a escola e o desprazer pela leitura ainda está evidente em grande parte dos depoimentos dos alunos.

Então, pressupomos que o gênero textual crônica, usado como um recurso didático para o trabalho com a leitura na referida turma, poderá incentivar o gosto pela leitura e, conseqüentemente, melhorar o processo de aquisição de leitura e compreensão de texto. Para isso, foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica cujo foco incide numa pesquisa-ação que objetiva minimizar ou sanar essa problemática da leitura e compreensão de textos. Essa intervenção foi desenvolvida através de uma sequência didática com o gênero crônica, uma vez que esse gênero foi um dos tipos de leitura menos citado pelos alunos, pois cerca de oitenta por cento da turma não o conhecia.

Face ao exposto, se os alunos não demonstraram interesse pela leitura e não conheciam o gênero textual crônica, uma intervenção com esse gênero poderia chamar mais atenção deles para o ato de ler. Isso porque a crônica tem uma grande variedade de tipos, dependendo do estilo do autor. De acordo com esse raciocínio, a crônica pode ser um tipo de gênero que instigue o aluno a ler, já que tal gênero se encontra com requisitos que chamam a atenção do leitor, tais como: texto curto, linguagem quase sempre coloquial, acontecimentos cotidianos, diversos estilos, leveza, desfecho inesperado, dentre outros.

5.3 Análises das leituras e produções textuais dos alunos

Ao terminarmos de aplicar a intervenção, realizamos uma análise de dados da SD com o intuito de verificarmos os resultados alcançados no decorrer das atividades desenvolvidas nessa proposta de intervenção pedagógica quanto às leituras e às produções escritas realizadas pelos alunos. Essa análise foi realizada em duas etapas: a análise das atividades desenvolvidas a partir das leituras e

produções de crônicas efetuadas nas oficinas da SD e a análise de dados constituída por quatro perguntas subjetivas, após a aplicação da SD, na qual analisamos até que ponto foi positivo o trabalho desenvolvido em sala de aula em uma Sequência Didática a partir do gênero textual crônica. (Ver APÊNDICE C).

No que se refere à análise realizada durante o desenvolvimento das oficinas, constatamos, através da exposição de depoimentos nas “Rodas de conversa” e nas atividades escritas, que os alunos atingiram um grau de conhecimento bastante significativo no tocante aos aspectos linguístico-discursivos no gênero textual crônica. Com isso, diagnosticamos que esses aspectos devem ser estimulados nas aulas de Língua Portuguesa, ao trabalharmos esse gênero, para motivar os alunos quanto à leitura, à compreensão e, conseqüentemente, à escrita de textos, como apresentamos no Quadro 7 as principais características do gênero crônica.

Quadro 07 – Algumas características do gênero textual crônica

Gênero	Crônica
Sequência textual	Narração curta
Título	Sugestivo
Cenário	Curioso
Foco narrativo	1ª pessoa ou 3ª pessoa
Personagens	Comuns, inventadas ou não, o autor pode ser uma.
Enredo	Narra um acontecimento, um episódio do dia a dia.
Estilos	Humorístico, lírico, crítico, irônico ou reflexivo.
Linguagem	Quase sempre, coloquial ou simples.
Desfecho	Quase sempre, surpreendente.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como mostrou o quadro anterior, essa atividade realizada após a leitura de algumas crônicas propiciou a aquisição, por parte dos alunos, das características fundamentais na composição desse gênero. Isso facilitou a aproximação dos alunos com o gênero crônica, uma vez que a maioria da turma não o conhecia. Além disso, algumas dessas características, como os diversos estilos, a linguagem espontânea, o desfecho surpreendente, título atrativo e a narração curta de acontecimentos do cotidiano, contribuíram para incentivar o gosto pela leitura nos alunos, uma vez que o texto com esses elementos textuais torna-se atraente para o leitor principiante, pois possibilita a narração de um fato corriqueiro de diversas formas.

Outro momento muito importante nas atividades de leitura ocorreu no módulo III da terceira oficina, no qual trabalhamos a crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar

(ver ANEXO H) que chamou bastante a atenção dos alunos pelo fato de apresentar um elemento surpresa, tornando a narrativa humorística a partir de um acontecimento rotineiro, mas que se tornou surpreendente. Com isso, os alunos se dispuseram a fazer uma dramatização da crônica, na qual um aluno e duas alunas representaram o marido, a esposa e o narrador, enquanto os demais fizeram o papel de passantes. Dessa forma, percebemos que o texto quando trabalhado de forma planejada e sistematizada fica mais propenso à interação do aluno com a leitura.

Ainda, no decorrer dessas atividades de leituras com o gênero crônica, analisamos que os alunos, a cada crônica que liam, aumentavam o entusiasmo pela leitura desse gênero ao ponto que, após a leitura da crônica “Avestruz”, de Mário Prata (ver ANEXO I), cada aluno se motivou para escrever uma crônica com o tema “Animal de estimação”. Desse modo, observamos que cada Módulo da Sequência Didática que trabalhou alguma crônica serviu de incentivo para o ato de ler o texto e, ao mesmo tempo, para produzir algumas crônicas que compõem o livro “Crônicas do mundo (in)real: o cotidiano na narrativa literária”, que foi produzido por iniciativa da turma como culminância da SD desenvolvida. Na sequência, apresentamos uma análise das respostas dos alunos referentes ao gênero textual estudado.

5.3.1 Sobre a definição e a caracterização da crônica pelos alunos

Com relação à primeira pergunta da análise “Após a leitura e o estudo de algumas crônicas, você é capaz de definir e caracterizar o gênero textual crônica?”, dentre os 11 alunos presentes na sala de aula, todos responderam que são capazes de definir e caracterizar uma crônica, inclusive, alguns usaram essas palavras: “crônica é um texto que relata um acontecimento do dia a dia, podendo ter vários tipos como lírico, irônico, reflexivo, crítico ou humorístico”; “a crônica se caracteriza, em algumas vezes, baseando-se em fatos reais”; “é como um acontecimento no dia a dia ou um acontecimento que já passou há muito tempo”; “o gênero textual crônica é tipo um negócio que pode acontecer no dia a dia da gente ou um fato que ficou marcado na nossa vida”; “é só ler uma crônica que, no final, você é capaz de identificar o gênero textual”; “porque a forma de produzir uma crônica, logo você percebe que é uma crônica”. Isso significa que o trabalho com gêneros desenvolvido de forma sistematizada acarretou a aquisição do conhecimento referente ao gênero estudado.

5.3.2 Sobre as atividades de leitura em sala de aula

Na segunda pergunta “As atividades com leituras desenvolvidas em sala de aula a partir do gênero crônica contribuíram para despertar o gosto pela leitura em você? Por quê?”, ficou evidente que os alunos passaram a ter uma nova visão acerca da leitura, uma vez que todos responderam “sim” e justificaram dizendo: “porque as crônicas são engraçadas, por isso chamam a atenção do leitor”; “porque são fatos da vida real e envolve o leitor na história”; “porque fala de acontecimentos do dia a dia”; “porque desperta curiosidade no leitor desde o título até o desfecho que muitas vezes é surpreendente”; “porque é muito importante para o nosso desenvolvimento tanto na leitura quanto na reflexão do texto”; “porque já gostava de ler, mas as crônicas despertaram mais ainda, pois é um acontecimento do cotidiano narrado de forma divertida”. “porque causa uma certa curiosidade para saber o que vem pela frente e descobrir coisas novas”; “porque cada crônica que eu leio me faz despertar mais a minha vontade de ler, pois existem vários tipos de crônicas”.

A partir desses depoimentos dos alunos, começamos a ficar esperançosos de que uma metodologia, que utiliza os gêneros textuais através de uma intervenção pedagógica adotada em sala de aula de forma planejada e sistematizada, influencia bastante no processo de aquisição do conhecimento e na formação leitora dos nossos alunos. Em outras palavras, sentimos uma certa satisfação repassada pelos alunos cada vez que liam uma crônica pelo simples prazer de ler, pois a sala de aula precisa oferecer esses momentos dedicados à leitura espontânea sem o compromisso de responder a atividades propostas nos livros. Nesse raciocínio, Pereira (2011, p. 131) afirma que

O espaço de sala de aula deve ser o lugar no qual se materializa a tarefa básica da escola: possibilitar ao aluno o acesso à leitura enquanto um ato de produção de sentidos. No entanto, pelo que se pode depreender das práticas leitoras desenvolvidas, a escola parece ver a leitura apenas como uma habilidade – decodificação – que deve ser treinada e melhorada com o passar dos dias (ou anos!).

De acordo com a afirmação da autora, devemos utilizar o texto, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, não como pretexto para trabalhar atividades gramaticais, mas como meio de aproximação entre autor e leitor, propiciando a formação do sujeito-leitor. Para isso, é preciso que existam momentos

na escola e na aula confiados à capacidade de reflexão do aluno para atribuir sentidos e significados a esse objeto de interação social que é o texto.

5.3.3 Sobre as crônicas preferidas na SD

No que se refere ao terceiro item da análise “Cite alguma (s) crônica (s) que você tenha gostado de ler durante a Sequência Didática”, identificamos que dois alunos gostaram de todas as crônicas trabalhadas e que os demais citaram algumas crônicas que chamaram mais a atenção deles, dentre as que foram estudadas no decorrer das atividades desenvolvidas na intervenção pedagógica, especialmente, “A última crônica”, de Fernando Sabino, que foi a preferida pela turma. Foi com essa crônica que introduzimos esta proposta de leitura que focaliza o gênero textual crônica como um meio capaz de motivar o aluno a ler e a compreender o que se lê. Após a leitura dessa crônica, os alunos revelaram que chegaram a se emocionar com a imagem da cena que formaram a partir da leitura, pois alguns já tinham vivenciado ou presenciado cena semelhante à narrada na crônica.

Outro ponto que achamos positivo foi o fato de dois alunos terem gostado de todas as crônicas trabalhadas na SD, pois, segundo eles, “foi muito importante para o desenvolvimento do aprendizado da leitura, já que cada texto lido teve um atrativo a mais que chamou a minha atenção, principalmente, as humorísticas”. Em se tratando que a turma é pequena, podemos afirmar que a ocorrência de elogios por parte desses dois alunos em relação aos textos (crônicas) selecionados para a intervenção significa que o trabalho foi bastante proveitoso com a leitura desses textos. Ou seja, se a intervenção é uma proposta de leitura com o gênero crônica, significa que, em parte, o objetivo foi alcançado.

Além disso, podemos destacar dentre as crônicas da SD “Um caso de burro”, de Machado de Assis como a segunda crônica mais preferida pelos alunos, porque, de acordo com os depoimentos deles, essa crônica chamou a atenção por diversos motivos, como “o personagem principal ser um burro”; “uso de figuras de linguagem (eufemismo, ironia, metáfora), a crítica feita ao tipo de ser humano que valoriza a submissão e a conformidade, o desfecho da crônica retomando a reflexão do autor a respeito da natureza do animal”.

Isso deixou mais evidente para o aluno que esse gênero é baseado em fatos ocorridos no nosso cotidiano. Ver o Quadro 8:

Quadro 08 – Cite algumas crônicas que você tenha gostado de ler durante a SD.

Nº	Crônicas	Total
1	A última crônica	08
2	O primeiro beijo	06
3	Um caso de burro	06
4	A estranha passageira	05
5	Avestruz	05
6	Peladas	05
7	A bola	03
8	Cobrança	02
9	Todas	02
10	O amor acaba	01
11	Pausa	01
12	O padeiro	01

Fonte: Elaborado pelo autor

Então, como observamos no quadro acima, o gênero textual crônica trabalhado de forma sistematizada traz grande contribuição não só para o ensino de Língua Portuguesa mas também para a formação leitora do aluno, já que se trata de um gênero, cuja diversidade de estilo é atraente aos olhos de quem ainda não se motivou pelo mundo da leitura. Além disso, sabemos que para o início desse processo de adquirir o gosto pela leitura, devemos começar com textos atrativos, curtos e de fácil compreensão. A crônica tem essas características como afirma Sá (1987, p. 10)

[...] a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que leem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite.

Isso significa dizer que a crônica torna-se atraente para os alunos por ser um texto curto que relata acontecimentos rápidos, proporcionando uma leitura dinâmica e instigante, pois muitos jovens não gostam de textos longos e enfadonhos. Eles precisam se deleitar com leituras mais rápidas e significativas no dia a dia, para que, posteriormente, enveredem-se por textos mais complexos.

5.3.4 Sobre o estilo de crônica que preferem ler

Ao analisarmos a quarta pergunta “Qual o tipo de crônica que você prefere ler? Por quê?”, na qual cada aluno poderia indicar mais de um tipo de crônica preferido, percebemos que quase 50% da turma gostaram de todos e que a maioria prefere crônicas humorísticas. Além disso, o que foi mais positivo é que todos os tipos desse gênero foram citados pelos alunos como texto que gostaram de ler e que leriam outra vez. Ver o Quadro 9:

Quadro 09 – Qual o estilo de crônica que você prefere ler? Por quê?

Nº	Estilos de crônicas	Total
1	Humorístico	07
2	Todos	04
3	Reflexivo	03
4	Irônico	02
5	Crítico	01
6	Lírico	01

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com as escolhas e as justificativas dos alunos, a crônica, independente do estilo, poderá despertar a atenção do leitor, pois esse gênero quase sempre tem um atrativo para o gosto de cada leitor. Assim, observamos que na segunda colocação, ficou a opção “Todos”, ou seja, quase metade da turma afirmou que gostou de todos os tipos de crônicas apresentados na SD, pois cada crônica tinha um atrativo para os diferentes gostos dos alunos. Dessa forma, todos os estilos de crônica foram citados pelos alunos, sendo notória a preferência por crônicas humorísticas como comprovam as justificativas de alguns alunos em relação aos tipos de crônicas preferidos por cada um: “porque, para mim, esses foram os tipos que mais me chamaram a atenção e aumentaram a minha vontade de ler”; “porque gosto de coisas irônicas, pois você diz o que quer e não fica sendo tão malvada. Reflexivo, porque você reflete sobre o tema que você leu. E humorístico, porque também gosto de textos engraçados”; “gosto das crônicas humorísticas porque são sempre engraçadas”; “porque faz a pessoa ficar feliz e o seu dia fica melhor”; “porque eu acho que todos são importantes”; “porque são fatos da vida real”; “porque o tema se torna engraçado”; “porque todos são importantes e eu gosto de ler todos os tipos de crônica, pois chamam a atenção”; “porque todos são

divertidos e fazem a gente rir, refletir, criticar, etc.”; “porque a crônica reflexiva faz com que você possa refletir sobre aquilo que leu e a humorística faz a pessoa ter um momento de descontração”; “gosto do lírico, porque é bom ler e refletir sobre o amor, conhecer o lado romântico das pessoas”.

Assim, constatamos que uma intervenção pedagógica desenvolvida em sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa, a partir desse gênero que relata acontecimentos extremamente rápidos, poderá despertar o interesse dos alunos pela leitura, uma vez que eles preferem textos curtos e de temas atrativos. Com isso, a aquisição do conhecimento e da capacidade leitora do aluno acontecerá gradativamente. Isso se confirma quando Koch (2014, p. 31) diz que

Dentro da concepção de língua(gem) como atividade interindividual, o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto também como uma **atividade** tanto de caráter linguístico, como de caráter sociocognitivo (Grifo da autora).

De acordo com a concepção da autora, consideramos o texto como uma manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, que se fundem na própria interação como a prática sociocultural entre os falantes de uma língua numa atividade verbal. Então, a partir da aplicação de uma metodologia que adota o texto como parâmetro de atividade linguística e sociocognitiva fica evidente a ocorrência de avanços significativos tanto na leitura e compreensão de textos como na produção escrita. Isso se confirma, porque o produto culminante das atividades realizadas, de forma sistematizada, na proposta de leitura com o gênero textual crônica, constituiu-se na publicação de um livro da turma com as crônicas produzidas pelos próprios discentes, o qual acompanha esta dissertação.

Podemos afirmar que o ensino de Língua Portuguesa através de uma SD com o gênero textual crônica tornou o trabalho com o texto em sala de aula mais significativo e produtivo. Isso significa que esse trabalho não pode ser interrompido ao final de uma SD, muito pelo contrário, deve se prolongar por todo o ano em atividades diversificadas em relação ao uso de outros gêneros que, também, chamam a atenção do educando quanto à leitura. Dessa forma, resolvemos expor algumas proposições de atividades de leitura no tópico seguinte.

5.4 Proposição de atividades com gêneros textuais

Seguindo esse raciocínio, sabemos que um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos professores na escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e compreendam o que se ler. Então, a leitura aparece como objetivo prioritário da educação fundamental, ou seja, esperamos que, no final dessa etapa do ensino básico, os alunos possam adquirir uma competência leitora capaz de inseri-los no mundo letrado. No entanto, para que isso aconteça, sugerimos algumas atividades desenvolvidas através de estratégias no âmbito da leitura, que superam as habilidades de decodificação.

Inicialmente, precisamos considerar a leitura como objeto de ensino. Entretanto, as aulas de leitura devem começar a partir do acionamento ou mobilização de conhecimentos prévios do leitor acerca do assunto do texto, da situação de comunicação, da funcionalidade e dos recursos linguísticos do gênero, por exemplo. Por isso, segundo Cafiero (2010, p. 86-87)

[...] ao planejar uma aula de leitura, é importante se questionar: o que o aluno já sabe sobre o texto a ser lido? Como posso contribuir para que ele mobilize os conhecimentos que já tem? Como contribuir para que construa um conjunto de conhecimentos importantes para a compreensão, como saber para que o texto foi escrito, quem o escreveu, em que época, com que intenções?

De acordo com a afirmação da autora, entendemos que o trabalho com a leitura em sala de aula precisa ser sistematizado e planejado com os diversos gêneros que circulam socialmente. Para isso, a escola deve elaborar um planejamento que integre todos os segmentos, concepções e objetivos comuns ao uso dos gêneros textuais como requisito primordial para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, sugerimos a construção de uma planilha com a indicação de quais gêneros podem ser trabalhados sistematicamente em cada ano/série. Ver Quadro 10:

Quadro 10 – Distribuição de gêneros de leitura no Ensino Fundamental

Gêneros	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Anúncio			X	X		X	X		
Anedota	X	X			X	X			

Artigo de opinião					X	X		X	X
Aviso	X	X	X						
Bilhete	X	X	X						
Biografia			X	X			X		
Blog						X			
Carta pessoal		X				X			
Carta argumentativa								X	X
Carta do leitor						X	X		
Charge						X	X		X
Conto	X		X		X	X	X		
Convite	X	X							
Crônica						X	X	X	X
Currículo									X
Diário				X		X			
Divulgação científica				X	X	X			
E-mail						X			
Fábula					X	X	X		
Lenda			X		X				
Notícia			X		X		X		
Parlendas/quadrinhas	X	X							
Poema	X	X			X	X	X		
Quadrinhos/tiras			X	X		X	X		
Relato/memórias	X	X					X	X	
Reportagem				X			X	X	X
Resenha				X			X	X	X
Resumo/esquema					X	X	X	X	
Romance							X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Cafiero (2010, p. 91)

De acordo com o que sugere a autora, o ideal é que o quadro contemple todas as séries do Ensino Fundamental da escola a fim de que se torne um trabalho contínuo e sistematizado no qual todo o corpo docente já toma conhecimento de quais gêneros o aluno se apropriou na série anterior. Ao adotarmos essa planilha com a indicação de gêneros a serem estudados no decorrer do ano letivo, estaremos favorecendo ao estudo de gêneros planejado e sistematizado quanto à seleção de textos.

O fato de o quadro sugerir determinado gênero para uma série não significa que esse gênero não possa ser trabalhado também na série seguinte, ou seja, esse quadro é apenas para exemplificar como cada escola pode organizar o ensino da leitura. Além disso, não significa que todas as escolas que resolvam seguir essa sugestão de seleção dos gêneros tenham de escolher os mesmos gêneros

indicados para cada série. Isso vai depender da necessidade e/ou capacidade leitora de cada turma.

Segundo Cafiero (2010, p. 92), ao fazermos um levantamento de que gêneros selecionar para a leitura, não podemos perder de vista alguns critérios:

1. São sistematizados primeiro os gêneros mais próximos do cotidiano dos alunos e depois aqueles com os quais eles têm pouco contato no dia a dia;
2. Se houver mudança na sistematização dos gêneros em uma série, todas as séries subsequentes devem ser alteradas, de modo que não se perca de vista a continuidade do trabalho;
3. A quantidade de gêneros a serem sistematizados em cada série não pode ser muito grande, porque senão o ensino fica superficial;
4. O fato de um gênero não estar indicado no quadro de planejamento não significa que ele não possa aparecer como gênero a ser lido em sala de aula; significa apenas que ele não é objeto de estudo sistematizado naquela série;
5. Os gêneros são uma forma de organizar o ensino de leitura, mas não devem ser tomados como um conteúdo a ser ensinado. Isso significa que não é para ficar mandando o aluno indicar quais são as características de cada gênero, ou ficar dizendo *que gênero é*. O importante é que os alunos leiam os textos, e leiam muitos, produzam sentidos para eles e aprendam a usá-los em suas práticas sociais. E, ao ler, compreender, usar, os alunos-leitores estarão aprendendo na prática que gênero está em jogo em cada caso, e que características ele tem. (grifo da autora)

Com isso, fica evidente a preocupação da autora no sentido de o professor planejar suas aulas de língua materna, tendo como parâmetros os gêneros textuais mais peculiares ao perfil de cada turma e, conseqüentemente, os critérios de como trabalhar, da melhor forma possível, tais gêneros com a finalidade de formar leitores críticos. Assim, percebemos que o pensamento de Cafiero (2005, p. 89) é fazer com que o planejamento de uma escola valorize mais as aulas de leitura, questionando

Como está sendo construída a importância da Língua Portuguesa para os alunos ao longo de todo ensino fundamental? Em todos os anos (séries) trabalha-se com o ensino sistemático de leitura? Os alunos conseguem perceber que há continuidade? As capacidades de leitura são mesmo priorizadas ou são sacrificadas em nome de conteúdos que supostamente seriam mais importantes?

Isso significa que ainda é muito comum perceber a dificuldade do professor de Língua Portuguesa em selecionar o que vai ensinar, pois a preocupação maior de alguns desses profissionais é listar os conteúdos gramaticais para cada série,

deixando os gêneros textuais em segundo plano ou a critério do livro didático, ou melhor, contempla só os gêneros disponíveis no livro. Então, a partir do momento em que enfatizamos os gêneros textuais como prioridade no ensino da LP, estamos proporcionando ao aluno a aquisição de capacidades que um leitor precisa desenvolver para interagir com a linguagem sociocognitiva do meio em que vive.

Dessa forma, os PCN (BRASIL, 2001) confirmam a necessidade de a organização dos conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa estar voltada para o USO-REFLEXÃO-USO. Isso significa que a escola precisa desenvolver situações que provoquem uma postura reflexiva do aluno sobre a língua, considerando os conhecimentos prévios desse aluno, para que ele reflita e adapte-os à linguagem em uso, principalmente, dos gêneros textuais. Para isso, é preciso a elaboração de um trabalho voltado para o incentivo da leitura em nossos alunos.

Assim, sugerimos algumas atividades de intervenção com os gêneros textuais pautadas nessa perspectiva:

1. Trabalhar com a leitura deleite (leitura compartilhada) – é importante que o professor mostre-se apreciador da leitura, trazendo um texto para ser lido no início da aula de cada dia. Esse gesto gradativamente conquistará os alunos e, na segunda semana, alguns alunos irão se dispor a trazer a sua leitura deleite para compartilhar com a turma, independente do gênero a que pertença. Com isso, o professor oportunizará a realização de leituras por prazer, sem o intuito de cobrar questões de interpretação e/ou assuntos gramaticais do texto, mas com o propósito de incentivar o gosto pela leitura no aluno.
2. Organizar na sala de aula um espaço favorável à leitura, contendo revistas, paradidáticos, literatura de cordel, poemas, jornais, romances, dentre outros gêneros e/ou suportes textuais. Dessa forma, o aluno terá maior proximidade com alguns gêneros textuais, proporcionando-lhe momentos de leituras agradáveis durante a aula.
3. Produzir um móbile literário – é importante incentivar o aluno a procurar textos de diversos gêneros para fazer uma exposição na sala de aula, usando um móbile literário no qual os alunos penduram os textos interessantes que pesquisaram. No móbile, cada aluno expõe textos, informações de autores e/ou imagens, que levem os demais alunos a uma aproximação maior com a leitura de gêneros literários.

4. Trabalhar com projetos de leitura – o projeto didático é muito importante para o desenvolvimento da leitura e compreensão de textos, pois parte do tema que o aluno tem mais interesse em pesquisar. Com isso, o trabalho com a leitura torna-se mais produtivo e atrativo para o professor discutir as particularidades do texto e do ensino da Língua Portuguesa, uma vez que o aluno se envolve no processo ensino-aprendizagem.
5. Dinamizar os momentos de leitura – é importante o aluno se envolver com o texto lido, através de dinâmicas de leitura. Em outras palavras, o professor precisa proporcionar estratégias diversificadas de leitura para que o aluno se motive pelo ato de ler, seja por meio de dramatização seja por leitura coletiva, dentre outras maneiras. O foco principal é despertar a atenção do aluno para o texto.
6. Formular um guia de leitura – sabemos que é importante toda informação preliminar da leitura, pois serve para preparar mentalmente e motivar o aluno para o ato de ler. Por isso, torna-se fundamental a elaboração de um guia de leitura que busca extrair do texto os elementos motivadores para que o aluno desperte o interesse por outras leituras. Esse guia poderia ser constituído por alguns questionamentos, como: “Do que você mais gostou nesse texto? Por quê?”; “Do que você menos gostou? Por quê?”; “Você aprendeu alguma coisa com a leitura desse texto? O quê?”; “Você indicaria esse texto para alguém ler? Por quê?”; “Como você resumiria esse texto?”, dentre outros que o professor considerar pertinentes.
7. Trabalhar com rodas de conversa nas aulas de leitura – é muito importante estabelecer um diálogo acerca do texto que foi lido, pois contribui na interação entre professor, texto e aluno. Isso porque a roda de conversa é uma estratégia na qual o aluno passa a ter voz e é estimulado a se comunicar, compartilhando, argumentando e contextualizando o seu entendimento sobre o texto estudado.
8. Planejar aulas utilizando os recursos e ambientes disponíveis ao trabalho com a leitura na escola – é importante instigar o aluno a frequentar ambientes na escola que oportunizam a formação do conhecimento e motivam a prática da leitura, como a *biblioteca da escola*. O professor deve propor atividades nas quais o aluno se sinta estimulado a ler livros - semana ou mensalmente – emprestados pela biblioteca. Esse

procedimento constitui um rodízio de livros organizado pela parceria entre professor, alunos e bibliotecário (a) que controla os empréstimos e devoluções.

Agindo dessa forma, estamos contribuindo com a formação de leitores, uma vez que a partir do momento em que buscamos estratégias de leitura para a nossa sala de aula, estamos nos relacionando à, segundo Freire (2011, p. 27),

[...] necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes.

Nesse raciocínio, o professor tem de enfrentar o desafio de ajudar o aluno a desenvolver a habilidade leitora. Ao mesmo tempo, contribuimos com a melhoria de nossa prática docente como professores de Língua Portuguesa que devem investir na busca de um ensino de conteúdos, os quais estejam significativamente ligados aos usos da língua. Isso significa que o trabalho com os gêneros textuais amplia a aquisição do conhecimento sobre as estruturas funcionais da língua materna, desmistificando a ideia de que o ensino da língua deve privilegiar apenas a gramática. Na verdade, o foco principal para o ensino da língua deve ser o texto, como afirma Antunes (2007, p. 138)

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, *por causa disso tudo*, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem. Em última instância, a proposta é que o *texto* (não a gramática) seja o centro do programa. O eixo. Ele é que comanda. A gramática vem como mediação. Na verdade, só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta do *quanto a gramática é importante*. (Grifo da autora)

Nessa perspectiva, ratificamos a afirmação da autora, já que a partir do momento em que o professor trabalhar o texto de forma mais aprofundada, estará contribuindo gradativamente para o avanço do aluno em relação ao conhecimento sistemático da língua, sempre buscando articular as atividades de leitura, compreensão e escrita de textos com os conteúdos gramaticais, associando-os à

linguagem de uso. Como a autora confirma, não há gramática sem texto, assim como também não há texto sem gramática. Se trabalharmos o texto na sala de aula, também, estaremos trabalhando a gramática.

Portanto, de acordo com as propostas de atividades com leituras aqui sugeridas e com as contribuições teóricas citadas neste tópico, acreditamos que o grande desafio do professor de língua portuguesa é planejar e efetivar um ensino que vise ao desenvolvimento linguístico e discursivo dos alunos nos diferentes usos sociais da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de leitura e compreensão de textos nas aulas de Língua Portuguesa, ainda, apresenta-se como desafio no contexto da educação brasileira, uma vez que a maioria de nossos alunos demonstra dificuldades em compreender o que ler e, conseqüentemente, em dominar a língua o mais próximo possível da norma padrão, nas produções escritas. Tais dificuldades, provavelmente, são advindas da falta de incentivo e de interesse pela leitura.

Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa-ação, que culminou numa proposta de leitura com o gênero textual crônica, proporcionou-nos compreender que o papel do professor na escola, independente da área do conhecimento que leciona, deve estar sempre pautado numa postura ética e numa prática reflexiva para que junto aos alunos desenvolva intervenções pedagógicas que visem incentivar e despertar, no aluno, o gosto pela leitura. Isso se comprovou no desenvolvimento da Sequência Didática (SD) a partir do gênero textual crônica, visto que os alunos demonstraram interesse nas atividades de leitura, aplicadas em sala de aula, com esse gênero.

No entanto, ainda temos de enfatizar muito o trabalho sequenciado com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, para que os alunos, no tocante à produção escrita, continuem superando essa dificuldade, já que a prática da escrita decorre do estímulo ocasionado pelo gosto de ler. Dessa forma, essas dificuldades dos alunos começaram a ser minimizadas, gradativamente, à medida que eles passaram a ter um estudo mais planejado em relação a um gênero textual. Isso se tornou perceptivo no decorrer das oficinas da SD, quando alguns alunos se propuseram em produzir uma crônica, pois entenderam o que é necessário para a produção desse gênero textual.

Com o transcorrer das oficinas, que enfatizaram a proposta de leitura com o gênero textual crônica, percebemos um aumento considerável na motivação dos alunos em ler textos relacionados a esse gênero, uma vez que se trata de um gênero com vasta diversidade de estilo atrativo ao gosto de cada educando. Dessa forma, ficou notória a ligação implícita e/ou explícita entre a leitura e a escrita, visto que, se gostamos de ler, podemos ter motivação e capacidade para escrever, ou seja, o ato de ler desencadeia a produção escrita. Isso se ratifica pelo fato de os alunos terem ficado motivados, a partir das leituras trabalhadas e se dispuseram a

produzir um livro de crônicas intitulado *Crônicas do mundo (in)real: o cotidiano na narrativa literária*, constituído pelas produções dos próprios alunos no decorrer da intervenção. Ver ANEXO L.

Com isso, acreditamos que um trabalho com a leitura em sala de aula deve percorrer todo o trajeto da Educação Básica, que se inicia na alfabetização e terá reflexo no Ensino Fundamental II. Em outras palavras, afirmamos que ler e escrever são atividades construtivas e criativas e não um jogo de palavras. É algo que se constitui em um período contínuo e gradativo que começa pelo gosto da leitura até chegar à escrita, ou melhor, escrever sem gostar de ler, torna-se uma tarefa mais difícil.

A partir desse pressuposto, podemos afirmar que este estudo de pesquisa-ação, embasado na teoria de alguns autores que veem, na forma de como se trabalha com os gêneros textuais, uma excelente solução para amenizar ou sanar com a dificuldade dos alunos em relação à leitura, poderá contribuir na aquisição, ao longo do tempo, da competência leitora pelos educandos.

Assim, conforme a primeira questão encaminhadora, constatamos que o gênero textual crônica, trabalhado na SD desenvolvida no 9º ano da referida escola, teve o potencial de oportunizar melhorias significativas na competência leitora dos alunos. Isso ocorreu, uma vez que as leituras de algumas crônicas realizadas nas oficinas atraíram a atenção da maioria dos alunos da turma para o ato ler. Dessa forma, foi notório o depoimento de alguns educandos que chegaram a se emocionar com a temática de algumas crônicas, como foi o caso de “A última crônica”, de Fernando Sabino, a primeira a ser trabalhada na SD. Esse gênero tem o poder de contagiar seus leitores, porque registra o circunstancial do nosso dia a dia, acrescentando, vez por outra, fortes doses de humor, crítica, lirismo, ironia, sensibilidade e poesia.

Certamente, isso contribuiu para despertar o interesse do aluno quanto à leitura, visto que o corpo discente não costuma gostar de ler textos científicos com estruturas e aspectos linguísticos padronizados. A crônica proporciona ao aluno uma visão mais abrangente, que vai além do fato, mostrando de ângulos diferentes os acontecimentos banais que ocorrem em nossa vida, mas escapam de nossa observação crítica. Da mesma forma, percebemos que o estudo da crônica, através de SD, aplicado ao ensino de Língua Portuguesa conseguiu minimizar a falta de gosto pela leitura e a dificuldade de compreensão textual, já que muitos alunos se

motivaram a ler outras crônicas que estavam disponíveis nas oficinas e, ao mesmo tempo, interagiram na roda de conversa a respeito do que entenderam sobre cada crônica lida e alguns aspectos linguísticos essenciais nesse gênero textual.

Além disso, diagnosticamos, também, que alguns aspectos linguístico-discursivos no gênero textual crônica trabalhados em sala de aula, como o título, a temática do texto, o desfecho, o foco narrativo (autor-personagem/autor-observador), os tipos de discurso (direto/indireto/indireto livre), a linguagem adequada à situação e à finalidade do texto, figuras de linguagem, os estilos de crônicas (humorístico, lírico, reflexivo, crítico, irônico), coesão e coerência, motivaram grande parte dos alunos quanto à leitura e ao ensino de Língua Portuguesa. Ou seja, a turma percebeu que o estudo da língua materna poderá ser mais agradável e atrativo quando os conteúdos são trabalhados a partir de uma leitura prazerosa, na qual eles são capazes de identificar os elementos linguístico-discursivos que constituem tal gênero textual, tornando, assim, a leitura e o estudo da língua significativos.

Também, observamos que as estratégias usadas para estimular a aprendizagem nas aulas de leitura e compreensão de texto foram importantes, pois em cada atividade desenvolvida, os alunos tinham o contato direto com o texto e a oportunidade de expressar o que entendeu acerca do que haviam lido. Isso se confirmou pelo fato de que não só nas oficinas da SD mas também em outras estratégias metodológicas com outros gêneros textuais, os alunos tiveram momentos de interpretação oral e escrita, compartilhados em rodas de conversa.

Outro ponto bastante positivo no desenvolvimento da intervenção pedagógica foi o fato de a maioria dos alunos ter destacado, em seus depoimentos, os diferentes estilos de crônica e a linguagem figurada empregada frequentemente nesse gênero textual, como elementos primordiais que sejam capazes de emocionar e envolver o leitor para que reflitam sobre os fatos do cotidiano apresentados pelo texto impresso. Eles afirmaram que a crônica e sua variedade de estilo fazem com que o leitor tenha uma outra visão de um acontecimento do dia a dia, que distante do olhar do cronista, torna-se banal e despercebido pela comunidade. Isso fez com que os alunos percebessem que há crônicas para todos os gostos, ocasionando, assim, um interesse maior pelo gênero e, conseqüentemente, pela leitura de modo geral.

Assim, percebemos que a proposta de leitura a partir do gênero textual crônica surtiu alguns efeitos positivos, principalmente, no que se refere a algumas

características desse gênero adquiridas pelos alunos, como o desfecho inesperado, título sugestivo, narrativa curta e leve, os tipos variados de acordo com o estilo do cronista, ora é humorístico, ora é mais sério e reflexivo e, muitas vezes, irônico, a linguagem é mais próxima da falada pelos discentes. Ou seja, isso chamou a atenção da maioria da turma, todavia, nem sempre conseguimos manter a motivação durante o tempo integral da oficina, visto que há aqueles que se dispersam antes do término da atividade trabalhada.

Contudo, neste trabalho, buscamos investigar, de forma geral, como o gênero textual crônica oportuniza o desenvolvimento da competência leitora do aluno. E, constatamos que esse objetivo foi alcançado de forma satisfatória, visto que os próprios alunos expuseram suas opiniões acerca das crônicas lidas, dizendo que foram leituras agradáveis e que esse gênero chama a atenção do leitor por suas características, além de ser um gênero mais fácil de interpretar. Isso se comprovou a partir do momento em que alguns alunos começaram a refletir e formar sua consciência crítica sobre situações do cotidiano relatadas em uma linguagem simples, mas de formas diferentes, dependendo do cronista.

Então, chegamos à conclusão de que o ponto de partida para que o aluno desperte a atenção para a importância do ato de ler deve ser um trabalho desenvolvido em sala de aula a partir de SD e/ou atividades com gêneros que envolvam o aluno de forma participativa nos aspectos linguístico-discursivos do texto. Isso se tornaria mais eficaz se as outras áreas do conhecimento se envolvessem de maneira interdisciplinar em projetos que priorizem o texto com recurso primordial da linguagem em uso.

Dessa forma, o estudo mostrou a importância de se trabalhar os gêneros textuais de maneira significativa e atrativa para o aluno. Enfatizando dentre uma diversidade de gêneros o trabalho com a Leitura Deleite e a Sequência Didática com algum gênero textual como a crônica, que despertou nos alunos do 9º ano não só o interesse e o gosto pela leitura, como também os incentivou a produzir seus próprios textos para apresentá-los, em forma de um livro, confeccionado por eles mesmos, sob a organização do professor.

Então, a Leitura utilizada como momentos para deleitar-se e sendo trabalhada de forma planejada em sala de aula pode oferecer aos alunos o contado com vários gêneros, uma vez que o foco deste estudo foi desenvolver uma proposta de leitura junto aos alunos, oportunizando-lhes se identificarem e/ou tomarem gosto por algum

ou vários gêneros textuais. Assim, observamos que a partir do momento em que se começou a trabalhar com a diversidade de gêneros apresentados como Leitura Deleite, de forma planejada e adequada à situação de uso da linguagem, não só começou a se reverter o quadro quanto à antipatia em relação à leitura, mas também podemos estar contribuindo para a formação de leitores, e quem sabe, futuros escritores.

Por isso, devemos procurar envolver os alunos em atividades que lhes permitam pensar e aprender sobre as características dos diferentes gêneros textuais e, principalmente, da crônica, e a linguagem utilizada nos gêneros, para que os educandos participem efetivamente das situações de comunicação oral e escrita. Ou seja, colocando-os em situações em que eles se expressem de forma clara e objetiva, e percebam que a leitura oportuniza a compreensão e a produção de textos coesos e coerentes, considerando o leitor, o objetivo da mensagem, o gênero textual e o suporte que melhor atendam a intenção comunicativa de cada gênero.

A partir disso, podemos afirmar que as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula tiveram como finalidade principal fazer com que os alunos leiam com propriedade e autonomia, ou melhor, por puro prazer para adquirir maior conhecimento no processo ensino-aprendizagem e manter-se informados, tornando-se, assim, cidadãos críticos. É verdade que para termos êxito, precisamos ser perseverantes e acreditar que as atividades e os procedimentos didáticos devem ser planejados a partir do que o texto pode contribuir efetivamente para atingir os objetivos programados, e não, através de sequências de palavras soltas e aleatórias.

Seguindo esse pressuposto, ao mesmo tempo em que aplicamos as atividades propostas nesta intervenção pedagógica, observamos que é necessário redefinir a matriz teórica, consolidando um novo objeto de estudo dos gêneros textuais, no ensino da Língua Portuguesa. Isso porque não conseguiremos mais “prender” a atenção do aluno em sala de aula, trabalhando o texto de forma distanciada da realidade em que vive, com perguntas e respostas padronizadas fornecidas em alguns livros didáticos, mas sim motivá-lo, através das estratégias de ensino e aprendizagem com a diversidade de textos, a enveredar-se pelo mundo da leitura.

Nesse sentido, a formação necessária à prática docente não deve se resumir somente aos aspectos técnicos do ato de ensinar, ao contrário, é preciso que a

mesma garanta uma maior amplitude de sua atuação. Em outras palavras, o professor da área de língua deve ter em mente o quanto é relevante e primordial aprender e vivenciar, a cada dia, situações criativas de aprendizagem quanto à sua prática docente.

Portanto, ao final deste estudo, acreditamos que as atividades desenvolvidas nas SD, a partir de uma proposta de leitura com o gênero textual crônica, podem trazer contribuições significativas para alcançarmos os objetivos almejados nesta pesquisa-ação. Ao mesmo tempo, acreditamos que a aplicação desta intervenção pedagógica, apesar de algumas dificuldades encontradas no tocante à falta de interação de alguns educandos nas atividades desenvolvidas, contribuiu, de forma direta ou indireta, para encaminhar os alunos da turma à formação de leitores críticos no Ensino Fundamental e, posteriormente, agentes atuantes e responsivos no meio social. O trabalho também poderá servir como fonte de pesquisa para estudantes e profissionais da educação, especificamente, os da área de língua para auxiliar nas práticas pedagógicas voltadas ao estudo linguístico e sociocognitivo do texto em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007. (Estratégias de ensino; 5)
- BAKHTIN, Mikahail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão de tradução marina Appenzeller. 2ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; Rovai, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 41.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, texto e discurso**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 86-87.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 8º ano. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CHALHOUB, Sidney; NEVES, Margarida de Souza; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (Org.). **História em cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- CURTO, Luís M.; MORILLO M. M; TEIXIDO, M. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Art Med, 2000. Vol I e II.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita** / Eglê Pontes Franchi. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor**. São Paulo: Cenpec. (Coleção da Olimpíada)

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção literatura & ensino)

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

MEDEIROS, Maria Assunção Silva. 2015.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 81-106.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Itens locativos – uma proposta de tratamento na sala de aula de Língua Portuguesa. In: SILVA, Camilo Rosa (Org.). **Ensino de português: demandas teóricas e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2007, p. 180-181.

PEREIRA, Cilene da Cunha; PINILLA, Maria da Aparecida Meireles de; COSTA, Maria Cristina Rigoni; OLIVEIRA, Maria Thereza Indiani de. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: Pauliukonis, Maria Aparecida Lino; Santos, Leonor Werneck dos (Org.). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 28-29.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. Regina Celi Mendes Pereira (Org.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

PETRONI, Marilze S. **como conquistar um leitor**. São Paulo: IBRASA, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

SILVA, Camilo Rosa. Por uma gramática funcional. In: SILVA, Camilo Rosa (Org.). **Ensino de português: demandas teóricas e práticas**. João pessoa: Ideia, 2007, p. 68-69.

SOUSA, Francisco Edi de Oliveira. **Reflexo da recepção no texto literário latino a partir da *Ars poetica* de Horácio**. Rev. de Letras – Nº 23 – Vol.1/2, 2001.

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

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

WEBGRAFIA

ASSIS, Machado de. **Um caso de burro**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/5252213>>

BARRETO, Antônio. **Meu primeiro beijo**. Disponível em: <<http://saboreandoaleitutra.blogspot.com.br/2013/06/situacao-de-aprendizagem-cronica-meu.html>>

BRAGA, Rubem. **O padeiro**. Disponível em: <http://portugues.uol.com.br/literatura/a-cronica-.html>

CAMPOS, Paulo Mendes. **O amor acaba**. Disponível em: http://www.releituras.com/i_eleonora_pmc campos.asp

NOGUEIRA, Armando. **Peladas**. Disponível em: <http://www.releituras.com/anogueira_peladas.asp>

PRATA, Mário. **Avestruz**. Disponível em: <<http://palavrasaovento1234.blogspot.com.br/2013/06/avestruz-mario-prata.html>>

PRETA, Stanislaw Ponte. **A estranha passageira**. Disponível em: <<http://gentequeaprende.blogspot.com.br/2010/05/cronica-estranha-passageira.html>>

SABINO, Fernando. **A última crônica**. Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/a_ultima_cronica_de_fernando_sabino/>

SCLIAR, Moacyr. **Cobrança**. Disponível em: <http://slnguaportuguesa.blogspot.com.br/2012/08/cronica.html>

SCLIAR, Moacyr. **Pausa**. Disponível em: <http://materiaprimaryadosaber.blogspot.com.br/2013/06/vbehaviorurldefaultvmlo_16.html>

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **A bola**. Disponível em: <<http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/2013/06/a-bola-luis-fernando-verissimo.html>>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diagnóstico da leitura

I – RESPONDA, COM SINCERIDADE, AS PERGUNTAS A SEGUIR:

1. *O que você mais gosta de ler?*

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| ☐ Notícias | ☐ Poemas | ☐ Bíblia |
| ☐ Revista | ☐ Contos | ☐ Jornal |
| ☐ Livros | ☐ Crônicas | ☐ Piadas |
| ☐ Jornais | ☐ Histórias em quadrinhos | ☐ Memórias |
| ☐ Internet | ☐ Variedades | ☐ Nada |

2. *Cite alguns livros que você leu e que gostou nos últimos anos.*

3. *Você já leu e/ou escreveu alguma crônica? Na sua opinião, o que é uma crônica?*

4. *Vivências de Leitura!*

✓ Cada aluno (a) produzirá um relato pessoal, narrando suas “Vivências de Leitura”, desde o tempo de criança no meio familiar, escolar e social em que viveu e/ou vive, até hoje na série em que estuda.

APÊNDICE B – Proposta de Sequência Didática com o gênero crônica

TEMA: Crônica – um olhar atento sobre o cotidiano

OBJETIVOS:

- Ampliar a habilidade comunicativa e estimular o gosto pela leitura através da leitura do gênero crônica;
- Ler, ouvir e compreender o texto;
- Discutir pontos de vista, levando em consideração as leituras de crônicas e as experiências dos alunos no cotidiano;
- Identificar as características linguísticas e discursivas do gênero crônica;
- Planejar, produzir, revisar, reescrever e publicar as crônicas.

CONTEÚDOS:

- Gênero textual;
- Leitura e compreensão de texto;
- Características do gênero textual crônica;
- Aspectos linguístico-discursivos do texto;
- Produção textual;
- Procedimentos de produção, reescrita e revisão de texto.

DESENVOLVIMENTO:

OFICINA 1 (Apresentação da situação) – Incentivar a capacidade leitora: conhecimentos prévios sobre o gênero e o primeiro contato com uma crônica (A última crônica).

1ª etapa - Exibição de vídeo “Crônica” e leitura do texto “A última crônica”.

- Roda de conversa: identificação do gênero, autor, obra e suporte.

- Quem já leu uma crônica?
- Onde encontramos esse gênero textual?
- Vocês já leram algo de Fernando Sabino?
- Esse título chama a atenção do leitor? O que ele sugere?
- Pelo título deu para imaginar o assunto da crônica?
- Alguém já viveu ou presenciou a situação descrita na crônica?
- Do que precisamos para escrever uma crônica?

2ª etapa: Aproximar os alunos do gênero textual crônica e distinguir os estilos desse gênero.

- Leitura silenciosa, em grupo, de algumas crônicas (*Meu primeiro beijo*, de Antônio Barreto; *“O padeiro”*, de Rubem Braga; *Peladas*, de Armando Nogueira; *Um caso de burro*, de Machado de Assis; *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo; *O amor acaba*, de Paulo Mendes Campos e *Cobrança*, de Moacyr Scliar) e discussão entre os grupos:

- Que sentimentos ou emoções a crônica em vocês?
- Qual o tema?
- A linguagem era atual e adequada à situação?
- Qual a personagem principal? Que características vocês destacariam?
- O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador?
- Vocês conseguiram identificar o tipo de cada crônica? Ou seja, o jeito de narrar do cronista?

OFICINA 2 (Produção inicial) – Produzir a primeira crônica e motivar os alunos a continuar aprendendo a escrever a partir de crônicas.

1ª etapa: Identificação dos elementos que as crônicas têm em comum.

- Confecção de um cartaz com os elementos contidos em uma crônica:

- Título sugestivo;
- Cenário;
- Foco narrativo (autor-personagem ou autor-observador);
- Quantas personagens? Inventadas ou não? O autor é uma delas?
- Enredo (narra um acontecimento do dia a dia);
- Tipo da crônica (poético, humorístico, irônico, crítico ou reflexivo);
- Linguagem coloquial;
- Desfecho.

- Cada grupo identificará esses elementos nas crônicas lidas na Oficina 1 e apresenta para a turma na roda de conversa.

2ª etapa: Escolher um assunto, uma situação e o tipo da crônica.

- Cada aluno anotará alguns assuntos e/ou acontecimentos do dia a dia que chamaram a atenção dele;
- Qual o tipo de narração do tema? Poético, bem-humorado, crítico, lírico, reflexivo?

- Você fará parte do acontecimento narrado ou não? Então, escreverá em 1ª ou 3ª pessoa?
- Agora, vamos escrever uma crônica? O título? Muitos criam depois que escreve.

3ª etapa: Analisar a primeira produção.

- Roda de conversa:

- O tema é adequado? Desperta a atenção do leitor?
- A narrativa transmite sentimento e/ou emoção? Ou apenas descreve um fato?
- O tipo da crônica está bem escolhido e adequado à situação?
- Você definiu o foco narrativo (1ª pessoa ou 3ª pessoa)?
- O título está coerente ao assunto? Provoca curiosidade no leitor?
- O texto apresenta problemas de pontuação e/ou gramaticais?

OFICINA 3 (Módulos) – Trabalhar as dificuldades que apareceram na primeira produção e oferecer aos alunos os meios necessários para superá-las.

Módulo I – Explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários utilizados pelo cronista.

1ª etapa: Fazer um cartaz com as principais figuras de linguagem (*comparação, metáfora, catacrese, metonímia, personificação, hipérbole, sinestesia, antítese, ironia, eufemismo*) e afixá-lo no mural.

2ª etapa: Leitura e Roda de conversa sobre a crônica “Peladas”:

- Esse título chama a atenção do leitor? Por quê? O que ele sugere?
- O autor é observador ou personagem?
- Que recursos linguísticos ou figuras de linguagem o autor usou para lhe dar realce?
- O autor fez uso de expressões do cotidiano? Quais?
- Onde acontece a história (cenário)?
- Qual foi o conflito?
- Qual o desfecho feito pelo cronista? Esse desfecho lhe causou impressões?

3ª etapa: Fazer uma lista de situações que poderiam merecer uma crônica.

Módulo II – Conhecer mais a vida e a obra do grande cronista Machado de Assis para identificar os aspectos comuns a todas as crônicas e o estilo de cada autor.

1ª etapa: Explorar e fornecer informações sobre quem foi Machado de Assis e seu estilo.

2ª etapa: Leitura silenciosa e discussão sobre a crônica “Um caso de burro”, de Machado de Assis:

- Esse título desperta a atenção do leitor? Por quê? O que ele sugere?
- O texto correspondeu às expectativas levantadas pelo título?
- A leitura despertou ideias e emoções no leitor?
- O autor é personagem ou não se envolve na situação narrada? Quem é a personagem central do texto?
- Qual o conflito?
- Para o autor, o burro é uma metáfora? De quem ou de quê?
- A prosopopeia ficou evidente no texto? Onde foi empregada?
- O autor fez uso da ironia? Como qual finalidade?

3ª etapa: Debate: confrontando as opiniões dos alunos sobre as múltiplas interpretações do texto.

Módulo III – Notícia ou crônica? Qual a diferença?

1ª etapa: Da notícia à crônica: Cereja (2012, p. 101) afirma que a crônica consiste em um comentário pessoal sobre uma notícia, conforme mostram os textos a seguir:

- Leitura da notícia que gerou uma crônica do escritor Moacyr Scliar:

Mulheres que tentaram embarcar com morto insistem que ele estava vivo

Enteada e viúva levavam homem morto em cadeira de rodas e foram detidas no aeroporto de Liverpool.

Gitta Jarant, a viúva de 66 anos, e a enteada de 41 anos, Anke Anusic, tentaram embarcar o corpo de Curt Willi Jarant, de 91 anos, em um voo para Berlim no sábado, no aeroporto John Lennon, em Liverpool.

Anke Anusic, 41, e Gitta Jarant, 66, respectivamente ex-enteada e viúva de Curt Willi Jarant, garantem que não sabiam que ele estava morto ao tentarem embarcá-lo em um avião no Aeroporto de Liverpool. (Foto: BBC)

Funcionários perceberam que o idoso, que estava em uma cadeira de rodas e usava óculos escuros, estava morto e chamaram a polícia. As duas mulheres foram presas, sob suspeita de não terem informado as autoridades sobre a morte e liberadas sob fiança.

A enteada, Anke Anusic, nega que as duas mulheres tenham tentado embarcar com o idoso morto e afirmou que muitas pessoas o viram vivo nas 24 horas anteriores ao incidente.

"Eles pensaram que nós carregaríamos uma pessoa morta por 24 horas? Isto é ridículo. Ele estava se movendo, ele estava respirando. Oito pessoas o viram", afirmou à BBC.

Anusic afirmou que seu padrasto, que sofria do Mal de Alzheimer, tinha sido internado devido à pneumonia. As duas aguardaram até que Curt Jarant melhorasse antes de comprar as passagens para viajar para a Alemanha, país natal da família.

"Ele foi liberado do hospital. Ele estava bem. Se ele não estivesse bem o hospital não teria liberado", disse.

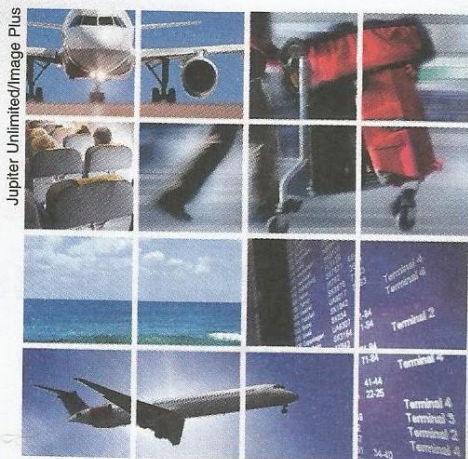
A enteada do idoso insiste que, como Curt Jarant estava com os olhos fechados, elas acreditaram que ele estava dormindo.

"Ele estava vivo. Estava pálido, mas não estava morto", disse.

(O Globo. Disponível em: g1.globo.com/Noticias/Mundo/O,MUL1560072-5602,00.html. Acesso em: 7/4/2010.)

- Leitura da crônica "Passageiro especial", de Moacyr Scliar criada a partir dessa notícia:

Passageiro especial



Senhor juiz, comparecemos perante este egrégio tribunal para denunciar a injustiça, a ignomínia, melhor dizendo, da qual fomos vítimas. Como é de seu conhecimento, fomos impedidas de embarcar um senhor idoso num voo de Liverpool para a Alemanha, terra natal do passageiro. Alegou o pessoal do aeroporto que este senhor estava morto. O que, como o senhor bem pode imaginar, é um absurdo. Mas vamos admitir, apenas para efeito de raciocínio, que esta afirmativa seja verdadeira e que tenhamos nos enganado; afinal, é tênue a linha que separa a vida da morte, sobretudo numa idade avançada.

Vamos admitir que tenhamos tentado embarcar um passageiro falecido. A pergunta que se impõe é: e daí? Qual o problema? A companhia aérea dirá que um morto deve ser embarcado em caixão, que custa muito mais caro. Mas nós indagamos: qual, afinal, a diferença? Veja, senhor juiz:

- 1) Viva ou morta, a pessoa ocupa exatamente o mesmo lugar, no caso um assento em classe econômica;
- 2) Para as outras pessoas que estiverem a bordo, esse passageiro não representará problema algum. Se estiver ao lado da janela não pedirá que os outros levantem para ir ao banheiro. Não puxará conversa com quem não quer falar. Diferente de muitos que dormem a bordo, não roncará;
- 3) Para a companhia esse passageiro é igualmente exemplar. Uma vez que lhe tenham colocado o cinto de segurança, não mais o removerá. Não falará ao celular, não ligará qualquer dispositivo eletrônico. Não consumirá alimento de qualquer espécie, nem bebidas, o que sempre representará uma economia. Nada perturbará os comissários com perguntas inúteis. Se for mal atendido a bordo, não se queixará, não pedirá qualquer indenização. É verdade que, no desembarque, não se dirigirá diretamente à saída, mas poderá facilmente ser transportado em cadeira de rodas ou similar.

Em virtude desses argumentos, senhor juiz, pleiteamos uma indenização. Queremos passagens aéreas gratuitas pelo resto de nossas vidas. Incluindo aquele momento em que tivermos passado desta para a melhor. Que melhor só será se a companhia aérea nos tratar com o respeito que merecemos.

(Folha de S. Paulo, 12/4/2010.)

2ª etapa: Roda de conversa: O que podemos concluir?

- Assuntos do cotidiano podem ser pontos de partida para a produção de uma crônica?
- A partir de uma notícia podemos produzir uma crônica? Por quê?
- O que diferencia esses dois gêneros textuais?
- Quais os objetivos da crônica em relação ao leitor?

3ª etapa: Leia, a seguir, uma manchete de uma notícia publicada no jornal *Folha de S. Paulo* em 10 de setembro de 2001: **“Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobrança usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida.”** Cereja (2012, p. 101).

- Agora, leia a crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar. (Ver ANEXO H)
- Após as leituras: questionamentos:
 - O que há em comum entre a manchete da notícia e a crônica “Cobrança”?
 - Em que situação de comunicação a crônica “Cobrança” foi produzida?
 - O autor é observador ou personagem?
 - Como o narrador apresenta as personagens?
 - Houve um elemento surpresa na narrativa?
 - Que aspectos do cotidiano são narrados?
 - É possível localizar o conflito? E como foi o desfecho?
- Dramatização da crônica “Cobrança” (3 alunos).

4ª etapa: Escolha, leia uma notícia do jornal e utilize-a como material para a produção de sua crônica:

- Cada aluno escolhe uma notícia nos jornais distribuídos entre os grupos para ler;
- Depois, utiliza essa notícia para produzir sua crônica.
- Roda de conversa, avaliando sua crônica:
 - Ao escrever, procurou ir além do fato noticiado, criando uma narrativa que revele sua visão pessoal do acontecimento?
 - Há nela os elementos narrativos básicos?
 - O texto ficou curto e leve? Diverte e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto?
 - A linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto?

Módulo IV – Conto ou crônica? Como diferenciamos?

1ª etapa: Instigar os alunos para a leitura do texto “Pausa”, de Moacyr Scliar:

- Questionamentos:
 - Apresentar o título: o que sugere o termo “pausa”?
 - Em que situações você faria uma pausa?
 - A nossa sociedade está precisando fazer uma pausa? Em que ponto?

- O estresse das pessoas no dia a dia ocorre por falta de uma pausa?

2ª etapa: Leitura silenciosa e discussão do texto “Pausa”, diferenciando o conto da crônica:

- Roda de conversa – identificação dos elementos da narrativa:

- Qual o foco narrativo do texto?
- Quanto tempo transcorre entre o início e o final da narrativa?
- Onde ocorrem os fatos?
- Qual desses lugares é mais destacado?
- Que relação há entre o título, o lugar onde ocorre a maior parte dos fatos e o tempo da narrativa?
- O texto “Pausa” é um conto ou uma crônica? Justifique.
- O que diferencia esses gêneros textuais?

Módulo V – Um olhar atento aos acontecimentos do dia a dia.

1ª etapa: Os alunos selecionam fatos e/ou fotos da realidade do meio em que vivem e os expõem na sala de aula.

- Questionamentos para debater entre grupos:

- O que você vê nesta foto? O que lhe chama a atenção
- Que lugar é esse? Como é o ambiente?
- O que a cena sugere?
- Quem são as personagens?
- Que elementos você destaca nesta foto?
- Coloque-se no lugar do fotógrafo. Você escolheria essa cena para ser registrada em uma foto? E para escrever uma crônica?
- Houve algum fato na cidade que mereça a produção de uma crônica? Qual? Por quê?

2ª etapa: Motivar a turma a sair em busca de fatos instigantes (*cenas da cidade, fatos do dia a dia, situações pitorescas, imagens que retratam a vida, os valores culturais das pessoas da comunidade*).

- Após o olhar apurado, os alunos tomam consciência de que precisam escolher um fato ou uma situação do cotidiano como ponto de partida para a produção final.

3ª etapa: Privilegiar a capacidade leitora do aluno e chamar a atenção para fatos do cotidiano que merecem uma crônica.

- Leitura silenciosa da crônica “Avestruz”, de Mário Prata. (Ver ANEXO I)
- Roda de conversa:
 - Por que o menino ficou impressionado com os avestruzes?
 - Por que ele quis um animal tão diferente para ser de estimação?
 - Por que o narrador o desencoraja de ter um avestruz?
 - Por que o menino desistiu de adquirir o avestruz?
 - Por que o menino escolheu outras aves para serem de estimação?
 - O que você achou da troca que o menino fez?
 - O que você percebeu no texto que é comum a todos os meninos da mesma idade da personagem?
 - Por que esse texto é uma crônica?
- Sugestão para produção textual:
 - Dê continuidade à crônica de modo que as ideias em foco se perdem e/ou produza uma crônica a partir de uma situação semelhante à da crônica “Avestruz”.

OFICINA 4 (produção final) – Possibilitar ao aluno transpor as capacidades adquiridas no desenvolvimento das oficinas para a produção final de uma crônica e permitir ao professor realizar uma avaliação formativa.

1ª etapa: Escrever a primeira versão definitiva de uma crônica.

- Revisar as aprendizagens conquistadas nas oficinas anteriores acerca do gênero estudado.

- Reservar um tempo para a turma planejar a crônica antes de escrevê-la.

- Agora, escrever a crônica.

2ª etapa: Avaliação para a reescrita do texto.

- Sugestões de questionamentos para o aprimoramento do texto:
 - As frases do texto transmitem a emoção do autor, despertando a imaginação, envolvendo o leitor? Ou são apenas explicativas?
 - Como é o cenário? É preciso ampliar e/ou enfatizar as referências locais?
 - Há passagens no texto que se repetem e podem ser modificadas? Ou as repetições são necessárias?
 - Alguns trechos podem ser reagrupados?

- Os recursos estilísticos (figuras de linguagem) estão adequados ao tipo da crônica?
- A escrita do texto está de acordo com o tipo de autor (autor-personagem ou autor-observador)?
- O título desperta interesse no leitor e está coerente ao tema abordado no texto?

- Ouvir os comentários e as contribuições dos alunos.

3ª etapa: Reescrita individual do texto.

- Cada aluno reescreve o seu próprio texto, fazendo as alterações necessárias.

- Propor aos alunos que leiam, olhem novamente para a crônica que escreveram, agora com olhar crítico, antes de passar a limpo.

- Orientar os alunos no que eles precisarem, fazendo algumas perguntas.

4ª etapa: Publicação do livro da turma “Crônicas do mundo (in)real: o cotidiano na narrativa literária” com algumas produções escritas de cada aluno.

APÊNDICE C – Análise de dados da Sequência Didática

1 – Após a leitura e o estudo de algumas crônicas, você é capaz de definir e caracterizar o gênero textual crônica?

2 – As atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula a partir do gênero crônica contribuíram para despertar o gosto pela leitura em você? Por quê?

3 – Cite alguma (s) crônica (s) que você tenha gostado de ler durante a Sequência Didática.

4 – Qual o estilo de crônica que você prefere ler?

() Lírico () Reflexivo () Humorístico
() Irônico () Crítico () Todos

Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – A última crônica, de Fernando Sabino

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

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

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

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe

remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

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

ANEXO B – Um caso de burro, de Machado de Assis

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que é que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinham parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para esperta-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez - ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do

pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo:

“Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zorro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com idéia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tálburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade.”

“Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarada os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regímen, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tálburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.”

“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tálburi e o namorado à casa da namorada - ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia no bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os

amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contente da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam, não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. Requiescat in pace.

ANEXO C – Peladas, de Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: “Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe”. Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quicá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho. Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: “Copa Rio-Oficial”, “FIFA – Especial”. Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de

uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

ANEXO D – Pausa, de Moacyr Scliar

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para o banheiro, fez a barba e lavou-se. Vestiu-se rapidamente e sem ruído. Estava na cozinha, preparando sanduíches, quando a mulher apareceu, bocejando:

__ Vais sair de novo, Samuel?

Fez que sim com a cabeça. Embora jovem, tinha a fronte calva; mas as sobrancelhas eram espessas, a barba, embora recém-feita, deixava ainda no rosto uma sombra azulada. O conjunto era uma máscara escura.

__ Todos os domingos tu saís cedo __ observou a mulher com azedume na voz.

__ Temos muito trabalho no escritório __ disse o marido, secamente.

Ela olhou os sanduíches:

__ Por que não vens almoçar?

__ Já te disse; muito trabalho. Não há tempo. Levo um lanche.

A mulher coçava a axila esquerda. Antes que voltasse à carga. Samuel pegou o chapéu:

__ Volto de noite.

As ruas ainda estavam úmidas de cerração. Samuel tirou o carro da garagem. Guiava vagarosamente; ao longo do cais, olhando os guindastes, as barcaças atracadas.

Estacionou o carro numa travessa quieta. Com o pacote de sanduíches debaixo do braço, caminhou apressadamente duas quadras. Deteve-se ao chegar a um hotel pequeno e sujo. Olhou para os lados e entrou furtivamente. Bateu com as chaves do carro no balcão, acordando um homenzinho que dormia sentado numa poltrona rasgada. Era o gerente. Esfregando os olhos, pôs-se de pé:

__ Ah! Seu Isidoro! Chegou mais cedo hoje. Friozinho bom este, não é? A gente...

__ Estou com pressa, seu Raul __ atalhou Samuel.

__ Está bem, não vou atrapalhar. O de sempre. __ Estendeu a chave.

Samuel subiu quatro lanços de uma escada vacilante.

Ao chegar ao último andar, duas mulheres gordas, de chambre floreado, olharam-no com curiosidade:

__ Aqui, meu bem! __ uma gritou, e riu; um cacarejo curto.

Ofegante, Samuel entrou no quarto e fechou a porta à chave. Era um aposento pequeno: uma cama de casal, um guarda-roupa de pinho; a um canto, uma bacia cheia d'água, sobre um tripé. Samuel correu as cortinas esfarrapadas, tirou do bolso um despertador de viagem, deu corda e colocou-o na mesinha de cabeceira.

Puxou a colcha e examinou os lençóis com o cenho franzido; com um suspiro, tirou o casaco e os sapatos, afrouxou a gravata. Sentado na cama, comeu vorazmente quatro sanduíches. Limpou os dedos no papel de embrulho, deitou-se e fechou os olhos.

Dormir.

Em pouco tempo, dormia. Lá embaixo, a cidade começava a mover-se: os automóveis buzinando, os jornaleiros gritando, os sons longínquos.

Um raio de sol filtrou-se pela cortina, estampou um círculo luminoso no chão carcomido.

Samuel dormia; sonhava. Nu, corria por uma planície imensa. Perseguido por um índio montado a cavalo. No quarto abafado ressoava o galope. No planalto da testa, nas colinas do ventre, no vale entre as pernas, corriam.

Samuel mexia-se e resmungava. Às duas e meia da tarde sentiu uma dor lancinante nas costas. Sentou-se na cama, os olhos esbugalhados; índio acabara de trespassá-lo com a lança. Esvaindo-se em sangue, molhado de suor. Samuel tombou lentamente: ouviu o apito soturno de um vapor. Depois, silêncio.

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para a bacia, lavou-se. Vestiu-se rapidamente e saiu. Sentado numa poltrona, o gerente lia uma revista.

__ Já vai, seu Isidoro?

__ Já __ disse Samuel, entregando a chave. Pagou, conferiu o troco em silêncio.

__ Até domingo que vem seu Isidoro __ disse o gerente.

__ Não sei se virei __ respondeu Samuel, olhando pela porta: a noite caía.

__ O senhor diz isto, mas volta sempre __ observou o homem, rindo.

Samuel saiu.

Ao longo do cais, guiava lentamente. Parou um instante, ficou olhando os guindastes recortados contra o céu avermelhado. Depois, seguiu. Para casa.

ANEXO E – Meu primeiro beijo, de Antônio Barreto

É difícil acreditar, mas meu primeiro beijo foi num ônibus, na volta da escola. E sabem com quem? Com o Cultura Inútil! Pode? Até que foi legal. Nem eu nem ele sabíamos exatamente o que era "o beijo". Só de filme. Estávamos virgens nesse assunto, e morrendo de medo. Mas aprendemos. E foi assim...

Não sei se numa aula de Biologia ou de Química, o Culta tinha me mandado um dos seus milhares de bilhetinhos:

"Você é a glicose do meu metabolismo.

Te amo muito!

Paracelso"

E assinou com uma letrinha miúda: Paracelso. Paracelso era outro apelido dele. Assinou com letrinha tão minúscula que quase tive dó, tive pena, instinto maternal, coisas de mulher... E também não sei por que: resolvi dar uma chance pra ele, mesmo sem saber que tipo de lance ia rolar.

No dia seguinte, depois do inglês, pediu pra me acompanhar até em casa. No ônibus, veio com o seguinte papo:

- Um beijo pode deixar a gente exausto, sabia? - Fiz cara de desentendida.

Mas ele continuou:

- Dependendo do beijo, a gente põe em ação 29 músculos, consome cerca de 12 calorias e acelera o coração de 70 para 150 batidas por minuto. Aí ele tomou coragem e pegou na minha mão. Mas continuou salivando seus perdigotos:

- A gente também gasta, na saliva, nada menos que 9 mg de água; 0,7 mg de albumina; 0,18 g de substâncias orgânica; 0,711 mg de matérias graxas; 0,45 mg de sais e pelo menos 250 bactérias...

Aí a bactéria falante aproximou o rosto do meu e, tremendo, tirou seus óculos, tirou os meus, e ficamos nos olhando, de pertinho. O bastante para que eu descobrisse que, sem os óculos, seus olhos eram bonitos e expressivos, azuis e brilhantes. E achei gostoso aquele calorzinho que envolvia o corpo da gente. Ele beijou a pontinha do meu nariz, fechei os olhos e senti sua respiração ofegante. Seus lábios tocaram os meus. Primeiro de leve, depois com mais força, e então nos abraçamos de bocas coladas, por alguns segundos.

E de repente o ônibus já havia chegado no ponto final e já tínhamos transposto , juntos, o abismo do primeiro beijo. Desci, cheguei em casa, nos beijamos de novo no portão do prédio, e aí ficamos apaixonados por várias semanas. Até que o mundo rolou, as luas vieram e voltaram, o tempo se esqueceu do tempo, as contas de telefone aumentaram, depois diminuíram... E foi ficando nisso. Normal. Que nem meu primeiro beijo. Mas foi inesquecível!

ANEXO F – A bola, de Luís Fernando Veríssimo

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

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

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

- Como é que liga? - perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

-Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

- Não precisa manual de instrução.

- O que é que ela faz?

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

- O quê?

- Controla, chuta...

- Ah, então é uma bola.

- Claro que é uma bola.

- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

- Você pensou que fosse o quê?

- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse "Legal", mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

ANEXO G – O amor acaba, de Paulo Mendes Campo

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atira de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da aurora tropical, depois duma noite votada à alegria póstuma, que não veio; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido iceberg, entre frisos de alumínio e espelhos monótonos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; no andar diferente da irmã dentro de casa o amor pode acabar; na epifania da pretensão ridícula dos bigodes; nas ligas, nas cintas, nos brincos e nas silabadas femininas; quando a alma se habitua às províncias empoeiradas da Ásia, onde o amor pode ser outra coisa, o amor pode acabar; na compulsão da simplicidade simplesmente; no sábado, depois de três goles mornos de gim à beira da piscina; no filho tantas vezes semeado, às vezes vingado por alguns dias, mas que não floresceu, abrindo parágrafos de ódio inexplicável entre o pólen e o gineceu de duas flores; em apartamentos refrigerados, atapetados, aturdidos de delicadezas, onde há mais encanto que desejo; e o amor acaba na poeira que vertem os crepúsculos, caindo imperceptível no beijo de ir e vir; em salas esmaltadas com sangue, suor e desespero; nos roteiros do tédio para o tédio, na barca, no trem, no ônibus, ida e volta de nada para nada; em cavernas de sala e quarto conjugados o amor se eriça e acaba; no inferno o amor não começa; na usura o amor se dissolve; em Brasília o amor pode virar pó; no Rio, frivolidade; em Belo Horizonte, remorso; em São Paulo, dinheiro; uma carta que chegou depois, o amor acaba; uma carta que chegou antes, e o amor acaba; na descontrolada fantasia da libido; às vezes acaba na mesma música que começou, com o mesmo drinque, diante dos mesmos cisnes; e muitas vezes acaba em ouro e diamante, dispersado entre astros; e acaba nas encruzilhadas de Paris, Londres, Nova York;

no coração que se dilata e quebra, e o médico sentencia imprestável para o amor; e acaba no longo périplo, tocando em todos os portos, até se desfazer em mares gelados; e acaba depois que se viu a bruma que veste o mundo; na janela que se abre, na janela que se fecha; às vezes não acaba e é simplesmente esquecido como um espelho de bolsa, que continua reverberando sem razão até que alguém, humilde, o carregue consigo; às vezes o amor acaba como se fora melhor nunca ter existido; mas pode acabar com doçura e esperança; uma palavra, muda ou articulada, e acaba o amor; na verdade; o álcool; de manhã, de tarde, de noite; na floração excessiva da primavera; no abuso do verão; na dissonância do outono; no conforto do inverno; em todos os lugares o amor acaba; a qualquer hora o amor acaba; por qualquer motivo o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba.

ANEXO H – Cobrança, de Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu?

Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente. Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva. Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

ANEXO I – Avestruz, de Mário Prata

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus 10 anos, um avestruz. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu os avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruz. E se entregavam em domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. O avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar o avestruz, Deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quanto pesa um avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase 3 metros - 2,70 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por Deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí, assustando as demais aves normais.

Outra coisa que faltou foram dedos para os pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé. Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que, logo depois, Adão, dando os nomes a tudo o que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio camelus australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o *struthio* deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que os avestruzes vivem até os 70 anos e se reproduzem plenamente até os 40, entrando depois na menopausa. Não têm, portanto, TPM. Uma fêmea de avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de dez a 30 crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento.

Ele insiste, quer que eu leve um avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que eles comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Joguinhos eletrônicos, por exemplo. Máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente, chuteiras. E, se descuidar, um mouse de vez em quando cai bem.

Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca o avestruz por cinco gaivotas e um urubu.

Pedi para a minha amiga levar o garoto a um psicólogo. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

ANEXO J – A estranha passageira, de Stanislaw Ponte Preta

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

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

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

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

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

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

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

- Uai... as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro?

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

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

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

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

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

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

- Puxa vida!!!

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

- Olha lá embaixo.

Eu olhei. E ela acrescentou: - Como nós estamos voando alto, moço. Olha só... o pessoal lá embaixo até parece formiga.

Suspirei e lasquei:

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

ANEXO K - O padeiro, de Rubem Braga

Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento - mas não encontro o pão costureiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a "greve do pão dormido". De resto não é bem uma greve, é um lock-out, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.

Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

- Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: como tivera a ideia de gritar aquilo?

"Então você não é ninguém?"

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: "não é ninguém, não senhora, é o padeiro". Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina - e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; "não é ninguém, é o padeiro!"

E assobiava pelas escadas.

ANEXO L – Crônicas do mundo (in)real: o cotidiano na narrativa literária

Alessandra Soares

David Costa

David Stard

Erika Carla

Jaildson Jovino

José Dega

Larissa Carolayne

Letícia Alves

Luan Carlos

Maria Bernadete

Renan Magno



CRÔNICAS DO MUNDO (IN)REAL



*O cotidiano na narrativa
literária*

Francinaldo Aprigio dos Santos
Org.

CRÔNICAS DO MUNDO (IN)REAL: o COTIDIANO NA NARRATIVA LITERÁRIA

9º ano – Turma A

Distrito Laginhas – RN
2016

Catálogo da publicação na fonte.
Biblioteca Central Zila Mamede / UFRN

Crônicas do mundo (in)real: o cotidiano da narrativa l literária / Francinaldo
Aprígio dos Santos (Org.); Alessandra da Silva Soares ...[et al]. – 1.ed. -
Natal, RN: Pergentino, 2016.
30 p.:

ISBN 978-85-60036-21-9

1. Crônicas brasileiras. 2. Literatura brasileira. I. Santos, Francinaldo
Aprígio dos. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDD 869.8
CDU 821.134.3(81)-94

ALESSANDRA DA SILVA SOARES

Aluna – 9º ano

DAVID COSTA MATEUS

Aluno – 9º ano

DAVID STARD VALE

Aluno – 9º ano

ERIKA CARLA ARAÚJO DE MEDEIROS

Aluna – 9º ano

FRANCINALDO APRÍGIO DOS SANTOS

Professor e Organizador

JAILDSO JOVINO DA SILVA

Aluno – 9º ano

JOSÉ DEGA JÚNIOR

Aluno – 9º ano

LARISSA CAROLAYNE COSTA SILVA

Aluna – 9º ano

LETÍCIA ALVES DE ARAÚJO

Aluna – 9º ano

LUAN CARLOS SILVA DOS SANTOS

Aluno – 9º ano

MARIA BERNADETE OLIVEIRA SILVA

Aluna – 9º ano

RENAN MAGNO QUEIROZ DOS SANTOS

Aluno – 9º ano

CRÔNICAS DO MUNDO (IN)REAL: o COTIDIANO NA NARRATIVA LITERÁRIA

1ª edição

Distrito Laginhas-RN, 2016



Editora Pergentino

DEDICATÓRIAS

Eu, Alessandra Soares, dedico este livro ao Professor Francinaldo, que nos acompanhou desde o início do ano, por isso sempre vai ser lembrado por nós. Dedico, também, ao nosso ex-professor Antônio que nos faz muita falta, pois, infelizmente, foi trabalhar em outra escola. Portanto, esses professores marcaram nossas vidas e merecem sempre ser lembrados.

Eu, David Costa, dedico este livro a mim mesmo, porque não gosto muito de ler livros, mas este livro tem textos de nossa autoria e de assuntos do dia a dia do lugar onde moro, por isso me chama a atenção.

Eu, David Stard, dedico este livro a minha mãe, por ela sempre me dar força para que eu continue me dedicando aos estudos e ao Professor Francinaldo por ter apresentado a teoria da crônica que foi muito importante para o meu crescimento como estudante.

Eu, Erika Carla, dedico este livro a meus professores Francinaldo e Antônio (Bitônio), pois eles foram os professores que eu mais gostei na vida, já que se dedicaram a me ensinar.

Eu, Jailson Jovino, dedico este livro às duas pessoas mais importantes da minha vida, meu pai e minha mãe, por estarem sempre ao meu lado, me dando força para eu correr atrás dos meus sonhos.

Eu, José Dega, dedico este livro ao Professor Francinaldo, porque ele desde o início do ano está trabalhando com a turma esse tipo de texto e me fez perceber a importância desse trabalho com a leitura.

Eu, Larissa Carolayne, dedico este livro a minha mãe que desde o começo do ano vem se esforçando para eu estudar, porque ela me disse que sem o estudo a gente não é nada.

Eu, Letícia Alves, dedico este livro a minha prima Cleide, pois foi ela que me fez crescer e ficar mais forte com os acontecimentos da vida. Dedico, também, a meu ex-professor “Bitônio”, porque ele é legal e me ensinou muita coisa. E ao meu professor atual Francinaldo que é legal, engraçado, sabe como dar uma aula que faça a gente aprender o assunto e, também, por ter nos ajudado a organizar este livro.

Eu, Luan Carlos, dedico este livro aos alunos que gostam de ler e a todos os professores que fazem parte desta escola que contribui para o nosso aprendizado.

Eu, Maria Bernadete, dedico este livro ao professor Francinaldo por nos ter proporcionado uma leitura e um olhar mais profundo sobre a crônica e ter trazido diversas crônicas tão maravilhosas que, com certeza, vão contribuir para a nossa formação no futuro.

Eu, Renan Magno, dedico este livro a mim mesmo pela minha persistência nos estudos para ser alguém na vida.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	08
APRESENTAÇÃO	09
A ÁRVORE	10
A REALIDADE	11
PAUSA	12
TRAVESSURAS DE CRIANÇA	13
UM CACHORRO QUE VAGAVA PELAS RUAS	14
UM DIA EM QUE A AULA ESTAVA CHATA	15
UM LUGAR MISTERIOSO	16
REAÇÃO DA NATUREZA	17
UM DIA DE ESTUDANTE	18
O GATO	19
O TAMANDUÁ	20
A LENDA DO NEGRO QUENTE	21
O CRIME	22
A QUEDA DA CAIXA D'ÁGUA	23
O LUGAR QUE APRENDI A AMAR	24
O ESTUDO	25
VIDA DE ESTUDANTE	26
BIBLIOGRAFIA	27
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	28

PREFÁCIO

Crônicas do mundo (in)real: o cotidiano na narrativa literária é um livro que nos surpreende pela forma de jogar com as palavras numa escrita que permeia os espaços entre o mundo real e imaginário ao descrever fatos do cotidiano. Os jovens cronistas (alunos do nono ano do Ensino Fundamental-EF II), em suas crônicas, desenvolvem cada história de forma a prender o leitor para o desfecho final quebrando sua expectativa, assim como realmente se caracterizam esses gêneros textuais.

O projeto desse livro foi delineado entre professor e alunos cujo objetivo era aplicar, em sala de aula de Língua Portuguesa, atividades envolvendo Sequências Didáticas para cumprir uma exigência do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFLETRAS) que é uma dissertação sobre um determinado tema relacionado ao ensino. Entretanto, as referidas atividades, foram encaminhadas através de leitura e produção do gênero textual crônica, mais direcionada à esfera literária. Isso fez com que os estudantes se entusiassem com a leitura de várias crônicas, observando suas características, tais como espontaneidade e leveza ao tratar sobre acontecimentos ou, simplesmente, um assunto trivial do nosso dia a dia. E, desse modo, ao final das oficinas decidiram, junto ao professor, que fariam a publicação de algumas das suas crônicas o que resultou neste livro. Parabênz, portanto aos alunos e ao professor, pelo empenho e o grande progresso quanto à leitura e à produção do gênero textual crônica.

Dra. Maria Assunção Silva Medeiros
Professora Titular da UFRN

APRESENTAÇÃO

Caros leitores!

Este livro foi escrito com o intuito de registrar acontecimentos do cotidiano através do olhar perceptivo e criativo dos(as) alunos(as) que são concluintes do Ensino Fundamental na Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo, neste ano.

Foi escrito para você que gosta de ler, rir, divertir-se, refletir, criticar, emocionar-se, expressar-se e viajar nas leituras do gênero textual crônica, às vezes, de forma humorística e emotiva; outras, de forma mais séria, crítica e reflexiva, mas que relatam o nosso cotidiano de forma literária.

Além disso, o presente livro tem o objetivo de culminar uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida através de uma Sequência Didática a partir do gênero textual crônica. A referida SD faz parte do trabalho de uma pesquisa qualitativa para conclusão do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFRN, do professor Francinaldo Aprígio dos Santos.

Professor e Alunos

A árvore

Certo dia meus amigos e eu nos reunimos na praça de Laginhas e começamos a conversar sobre futebol. Um menino falou para nós:

- Vamos arrancar essa árvore que está morta?

- Vamos! – Dissemos entusiasmados.

Como nós estávamos balançando a árvore, um galho bateu na cabeça de um menino que passava no local, e nós começamos a rir dele, mas ele não disse nada. Nesse momento, apareceu uma mulher e disse:

- Botem força! Arranquem essa árvore de uma vez!

- Está certo! – Dissemos, admirados, com o que a mulher falou.

Depois de uma certa peleja, nós arrancamos a árvore e colocamos no meio da estrada, dizendo que era um protesto. E as pessoas começaram a rir. Em seguida, levamos a árvore para o lixão.

Enfim, voltamos à praça e continuamos a conversar. Dessa vez, sobre a árvore:

- Será que ela estava mesmo morta?

- Acho que sim, pois já não dava frutos nem fazia sombra.

- Ufa! Ainda bem! Consciência tranquila!

David Costa Mateus

A realidade

Um certo dia, eu estava andando pela rua e vi uma cena triste e comovente: um casal com um filho pequeno. Eles são pobres e eram moradores de rua. Não era porque eles são pobres que deixaram o humor de lado, pois ficaram sorrindo o tempo todo. Foram os sorrisos mais lindos e puros que já vi.

O fato me comoveu bastante por saber que eles têm que pedir dinheiro para sobreviver, dormir na rua e correndo o risco de morrer, principalmente, de frio, pois eles vivem ao ar livre, levando chuva e sol e não têm agasalhos e cobertores.

Infelizmente, ainda existem muitas pessoas que vivem uma vida assim! Isso é a realidade.

Alessandra da Silva Soares

Pausa

Uma mulher andava vagarosamente em uma feira e de repente ela parou e pensou:

- Vou fazer uma pausa aqui nesta banca de livros para ler algum livro.

A mulher adentrou na banca, olhou os livros na prateleira e disse:

- Vou ler este sobre a “vida” – disse a mulher com entusiasmo. Ela pegou o livro e sentou-se à mesa para lê-lo.

- Estou fazendo esta pausa na minha vida para saber sobre este livro que fala sobre a vida.

A mulher leu e quando terminou disse:

- Melhor pausa que fiz na minha vida, pois este livro me levou a refletir muito sobre a vida.

Maria Bernadete Oliveira Silva

Travessuras de criança

No tempo da minha infância, quando tinha mais ou menos três aninhos, aprontei uma traquinagem com a minha mãe.

Certo dia, já eram umas doze horas, ou meio-dia, meu irmão e minha mãe estavam dormindo. Aí, eu peguei uma cadeira, coloquei no pé da pia, peguei uma bacia e uma colher de pau. Em seguida, fui pegar um pacote de colorau, um pacote de sabão em pó e uma margarina. Rasguei o pacote de colorau e o de sabão em pó, abri a margarina e derramei tudo na bacia. Depois, comecei a mexer com a colher de pau como se eu estivesse fazendo um bolo.

O pior é que eu estava fazendo mesmo um bolo com esses ingredientes e levei uma surra quando minha mãe acordou e viu a bagunça! Mas, o melhor é que tudo isso aconteceu no sonho da minha mãe!

Erika Carla Araújo de Medeiros

Um cachorro que vagava pelas ruas

Vagava um cachorro pelas ruas da cidade, quando um garoto o encontrou e começou uma amizade sem igual. O menino resolveu adotar esse animal e levou-o para casa. Tudo o que o cão precisava, o menino dava. Mas, tinha um problema: como o apartamento era pequeno só teria espaço para um cão.

O menino teria que decidir se ficaria com o cachorro ou com a sua cachorra. Como a cachorra estava velha, decidiu que a soltaria, porém veio um mau pressentimento e decidiu não soltá-la na rua. Com isso, o menino procurou, procurou, até que encontrou uma pessoa, ou melhor, um homem que quisesse adotar a cachorra. Era um homem solitário, que sustentava uma cara de tristeza e abandono, apesar de ter uma boa condição financeira.

Então, o menino encontrou o homem sentado na praça e, na hora de entregar a cachorra, perguntou:

- Por que o senhor aparenta estar tão triste?

O homem ergueu a cabeça e respondeu:

- Estou assim porque tenho tanto dinheiro, mas mantenho um vazio dentro de mim por não ter um só amigo verdadeiro em quem possa confiar.

Nesse momento o homem pegou a cachorra e seguiu para casa com aquele animal que se tornou uma amiga sincera que o homem queria ter. Enquanto o menino voltou a casa para brincar com seu cachorro. Só que dias depois, o cachorro foi atropelado por um ônibus e morreu. Agora, o cachorro não vagava mais nas ruas por não ter um lar, mas por não ter mais a vida!

David Stard Vale

Um dia em que a aula estava chata

Um dia estava na escola, e sabe aquele momento chato da aula que você senta na cadeira e vai escorregando, não consegue ou não tenta ficar direito na cadeira? Pois é, era exatamente assim que eu estava, se não fosse pior! Principalmente, quando o sono chegou, pois não tinha dormido bem na noite anterior, motivo? Minha priminha não deixou, ficava dormindo e acordando a cada dez minutos!

Acho que não precisa contar de quem era a aula, certo? Pois era aquela aula chata que por mais que você tente, não consegue prestar atenção de jeito nenhum. E o pior é que a hora não passava nunca! Parecia que cada minuto tinha uma hora. Mas, fazer o quê? Tinha que prestar atenção por bem ou por mal! Então, me levantei da cadeira e fui para mais perto do(a) professor(a), porém, quando estava começando a querer gostar, o sinal tocou!

Letícia Alves de Araújo

Um lugar misterioso

Conheço um lugar onde as pessoas tinham medo de passar por lá, porque era mal-assombrado.

As pessoas mais velhas diziam que aquela terra era assombrada, pois se ouviam vozes estranhas e pedras rolando de serra abaixo.

Às vezes, ouviam-se pessoas conversando, mas não vinha ninguém passando, só as vozes.

Atualmente, comentam-se pelos arredores daquele lugar que tudo não passava de uma lenda criada pelas pessoas que andavam pela trilha de uma mina de ouro abandonada. Tudo isso só era inventado para espantar os visitantes do lugar. Mistérios...

Luan Carlos Silva dos Santos

Reação da Natureza

Era um dia ensolarado, sem nuvens, sem previsão de chuva. Estávamos na nossa rotina normal, como todos os dias, almoçamos, e estávamos descansando, assim a gente costumava fazer.

Quando de repente, ouvimos um ronco, que ao olhar, deu pra perceber que vinha de uma serra que fica próximo a nossa casa.

Logo o tempo fechou, nuvens carregadas apareceram, começou a ventar, e esse vento já ficando cada vez mais forte, a chuva começou a cair.

Aí a minha tia disse:

- Feche as portas!

Mas nada adiantou, o vento era tão forte que quebrou todas as telhas, e a casa ficou cheia de água.

Minha avó começou a rezar, e todos nós estávamos apavorados com aquela situação, e foram aproximadamente 20 minutos de terror.

Tivemos de dormir nas redes, pois a chuva tinha molhado as camas, lençóis e travesseiros, entre outras coisas que a chuva molhou.

Quando a tempestade acabou, a minha tia foi ver como estava lá fora, às árvores estavam derrubadas, o chiqueiro das galinhas estava no chão, e tinha telha para todo lado.

No outro dia a gente chamou o marido de outra tia, para que ele pegasse telhas novas e colocasse no lugar das outras que estavam quebradas.

Depois de tudo isso eu pensei:

- Isso foi a reação da natureza, pois os seres humanos não se preocupam com o nosso planeta, eles ficam derrubando árvores, jogando lixo onde não deviam, poluem com as queimadas, e incluindo também que hoje em dia a maioria da população tem carros e motos, com isso, quanto mais eles andam nesses meios de transportes, mais eles poluem o meio ambiente, e as pessoas deviam preservar mais, para que não sofram essas consequências, a natureza é muito essencial para vida de todos nós.

Alessandra da Silva Soares

Um dia de estudante

Um dia de segunda-feira. Sabe aquele dia em que parece que você foi atropelado pelo trem; que você dorme no domingo sabendo que, no outro dia, professores vão tentar meter um juízo na tua cabeça? Era assim que me sentia naquele dia.

Quando você sai de casa, tudo está tudo na paz, mas quando você se recorda daquela atividade que você não acabou de completá-la, o seu coração dispara. É a pressão para você chegar logo e fazer. Aí quando você chega e sabe que a aula que você entregaria o trabalho já era, e a atividade se transformou em um filme! Ufa! Foi o que eu pedi a Deus! Que nada! O professor colocou o filme, mas era chato demais, pois era sobre Moisés. Que nada! O que os romanos faziam sempre tinha suas consequências, pois quem quer ser maior que Deus sempre vai se dar mal. Como diz o ditado: “quem com ferro fere, com ferro será ferido”.

Enfim, foi uma das lições que guardarei para o resto da minha vida. Tudo graças a Deus e à mente do professor!

David Stard Vale

O gato

Meu sonho sempre foi ter um gato, mas meus pais nunca deixavam, porque eles diziam que dava muito trabalho e, também, eu tinha preguiça de cuidar, pois, quando eles são filhotes sempre dão muito serviço. Ou seja, eles ainda não sabem se cuidar sozinhos.

Mas um dia, eles deixaram que eu criasse um animal de estimação. Eu fiquei muito feliz, porque logo pensei em cuidar de um gato, meu animal preferido. Até que enfim vou amar o meu gato de estimação. Porém, essa alegria durou pouco tempo, como diz o ditado “tudo que é bom, dura pouco”! Isso porque eu tive que abandoná-lo, pois ele começou a dar muito trabalho. Subia na mesa de jantar, mordida as pessoas que chegavam a minha casa. Aí, tive que dá-lo para outra pessoa. E desse dia para cá, nunca mais criei outro gato! Só o que eu dei a minha mãe!

José Dega Júnior

O tamanduá

Um menino foi caçar com o pai e o cachorro. O pai andava rápido e, de repente, o menino grita:

- Pai!

E o pai vem correndo. Aí o filho pergunta:

- Que animal é esse?

O pai diz:

É um tamanduá!

O menino fala para o pai, perguntando:

- Posso levar para casa como animal de estimação?

- Não, meu filho, esse animal é valente e agride a pessoa.

O filho começou a chorar. Então, o pai fala para o filho:

- Filho, não precisa chorar, pois se nós acharmos um tatu, levaremos para casa.

Com isso, o filho para de chorar e fica muito satisfeito. Eles continuaram a andar e lá na frente, o pai diz ao filho:

- Achei um tatu, filho!

- Que bom! Vamos levá-lo, né, pai?

- Não, filho! Ele pula muito e fura buracos! Não teremos sossego em casa!

- Pai, você não tem palavra não?

O pai pensou um instante e disse:

- Filho, vamos levar um pássaro! Que tal?

- Tá certo! Lembre que você prometeu já dois animais, mas ainda não tenho nenhum!

Eles acham um passarinho muito bonito, de cor amarela. E o pai disse:

- Filho, é esse que nós vamos levar!

- Finalmente, pai, vamos levar algum animal para casa! Começamos com um tamanduá e finalizamos com um pássaro amarelado!

Dois dias depois, o filho se aproximou do pai e disse:

- Pai, vamos caçar?!

- Faz dois dias que fomos!

- É porque eu quero o tamanduá, pois o pássaro fugiu!

A lenda do negro quente

No sítio onde eu vivo existe uma lenda que se chama “Negro Quente”.

Dizem que ele vive em uma quixabeira e também que ele é um cachorro preto de olhos bem vermelhos.

O meu primo que se chama José Batista me disse que ele e a esposa dele já viram o “Negro Quente”. Eles iam passando pela estrada, aí a esposa dele disse:

- Zé, olhe ali aquele cachorro!

Aí o meu primo disse que quando olhou, ele estava se transformando em um homem de baixa estatura, negro e de olhos vermelhos.

Ele disse que pegou uma faca e começou a rezar, aí o homem desapareceu.

Erika Carla Araújo de Medeiros

O crime

Por volta das 22h da quarta-feira, dia 19 de outubro de 2001, mataram Gilson. Ele foi desligar a bomba com um primo meu chamado Aldemir. A bomba que transporta água para nossa comunidade. Quando eles chegaram lá de moto, viram os fios cortados e a bomba tinha sido desligada.

Quando eles foram passando na porteira da barragem, tinha dois homens e um deles deu um tiro em Gilson que foi atingido debaixo do braço. Ele ainda caiu no chão com vida, mas não sobreviveu e o outro, meu primo, correu pedindo socorro à população. Quando as pessoas chegaram lá, ele já estava morto. Todos nós daqui da Comunidade ficamos em estado de choque.

Naquele dia, nós passamos a noite acordados na nossa comunidade, todos assustados. Nunca tinha acontecido um negócio desse aqui, por isso ficamos muitos dias em estado de choque.

Para terminar, todos nós ficamos muito tristes em saber que ele não ia estar mais junto com a gente brincando. E, enfim, já faz quatro anos que mataram ele e até hoje a gente nunca soube quem foi a pessoa que fez isso. Infelizmente, a justiça não veio, mas o nosso Gilson se foi!

Gilson deixou muita saudade na nossa comunidade.

Larissa Carolayne Costa Silva

A queda da caixa d'água

Amanheceu um belo dia normal como qualquer outro. Às sete horas da manhã todo mundo se dirigia à escola para estudar. Passou a primeira aula e a segunda como sempre. Na terceira aula, quando a professora e todos nós entramos na sala de aula, sentamos nas carteiras, tiramos os cadernos e a professora começou a copiar no quadro aquela atividade gigantesca, revisando o assunto da prova, de repente surge um grande barulho deixando todo mundo da escola espantado.

A professora teve um susto tão grande que rapidamente se virou para nós e se escorou no quadro com os olhos arregalados e quando a gente correu para olhar o que tinha acontecido, vimos a enorme caixa d'água da cidade que tinha caído em cima de uma construção, uma casa que estava sendo construída.

Um pobre motorista que passava num carro naquele momento escapou por pouco. Parou mesmo na hora que a caixa vinha caindo. Pode-se dizer que ele nasceu de novo. Após o ocorrido, construíram outra caixa e outra casa e até hoje todo mundo vive tranquilo e bem. Até porque uma caixa d'água não cai todo dia!

Jaildson Jovino da Silva

O lugar que aprendi a amar

Eu me abrindo alegremente para falar do lugar onde vivo. Começo falando que já morei em vários lugares, bons e até que suportáveis, pois com o passar do tempo, a gente vai se acostumando e se adaptando às coisas e, no fim, aprende-se a gostar daquele lugar.

Mas se for para falar do lugar onde eu moro atualmente, então, ainda fica mais fácil. No começo, eu não gostava nem um pouco daqui do sítio onde eu vivo, mas é como eu disse, com o tempo a gente aprende a gostar do lugar e hoje até que gosto, apesar de ser um lugar muito seco, com poucas paisagens e muitas pedras. É um lugar tranquilo onde vivo com minha família.

Tem coisas bonitas aqui, mas também tem coisas perigosas como as cobras que, este ano, morderam meu pai, porém, graças a Deus, ele é forte como um touro e saiu dessa recuperado.

Motivo bom é que aqui foi onde eu conheci os melhores amigos que uma pessoa pode ter, e eu amo todos eles. Aqui também foi onde eu conheci meu primeiro amor, mas isso não vem ao caso.

Esse é o sítio Inácio que fica no município de Caicó e é o lugar onde eu vivo e aprendi a amar!

Letícia Alves de Araújo

O estudo

O estudo é muito importante na vida de um cidadão, pois, hoje em dia, até para varrer a rua é preciso fazer um concurso. Estudar é importante também para termos uma vida melhor, poder ter um trabalho digno, poder comprar um transporte. Tudo isso depende muito do estudo, para que no futuro a pessoa tenha boas condições financeiras para sustentar uma família.

Mas, infelizmente, tem muitos jovens que não estudam, porque acham que o estudo não vai adiantar em nada. Muito pelo contrário, todos só têm a ganhar com o estudo. Não percebemos agora, que somos jovens e, ainda, temos mãe e pai para nos dar o que precisamos. Porém, no futuro, eles não vão estar mais aqui conosco. Aí, sim, quero ver quem falou que não precisava de estudo!

Por isso, tenho certeza de que aquele jovem que não quer estudar hoje, vai se arrepender no futuro! Talvez, quando resolver estudar, seja tarde demais e não vai adiantar mais, como muitos jovens afirmam hoje.

Renan Magno Queiroz dos Santos

Vida de estudante

A vida de um estudante é divertida, mas nem sempre. O estudante pode brincar, mas moderadamente, pois aquilo que estudamos vai nos servir para o futuro.

O estudante é aquele que olha para o presente, mas pensando no futuro, pois já escutamos várias pessoas dizerem:

- O estudante é o nosso futuro, já que deles dependemos, e o mundo também!

Portanto, estudante é aquele que vive dizendo que estuda muito, tem várias atividades para cumprir. E cumpre! Porém, tem consciência que a cada nível, até chegar na faculdade, o estudo vai ficando mais puxado, tem mais conteúdos para estudar, mais tarefas para realizar, uma responsabilidade maior em sua vida.

Eh! Quem diz que vida de estudante é fácil, é porque nunca foi um!

Maria Bernadete Oliveira Silva

BIBLIOGRAFIA

ASSIS, Machado de. **Um caso de burro**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/5252213>>

BARRETO, Antônio. **Meu primeiro beijo**. Disponível em: <<http://saboreandoaleitutra.blogspot.com.br/2013/06/situacao-de-aprendizagem-cronica-meu.html>>

BRAGA, Rubem. **O padeiro**. Disponível em: <http://portugues.uol.com.br/literatura/a-cronica-.html>

CAMPOS, Paulo Mendes. **O amor acaba**. Disponível em: http://www.releituras.com/i_eleonora_pmc campos.asp

NOGUEIRA, Armando. **Peladas**. Disponível em: <http://www.releituras.com/anogueira_peladas.asp>

PRATA, Mário. **Avestruz**. Disponível em: <<http://palavrasaovento1234.blogspot.com.br/2013/06/avestruz-mario-prata.html>>

PRETA, Stanislaw Ponte. **A estranha passageira**. Disponível em: <<http://gentequeaprende.blogspot.com.br/2010/05/cronica-estranha-passageira.html>>

SABINO, Fernando. **A última crônica**. Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/a_ultima_cronica_de_fernando_sabino/>

SCLIAR, Moacyr. **Cobrança**. Disponível em: <http://slnguaportuguesa.blogspot.com.br/2012/08/cronica.html>

SCLIAR, Moacyr. **Pausa**. Disponível em: <http://materiaprimadosaber.blogspot.com.br/2013/06/vbehaviorurldefaultvmlo_16.html>

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **A bola**. Disponível em: <<http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/2013/06/a-bola-luis-fernando-verissimo.html>>

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ALESSANDRA DA SILVA SOARES (aluna) nasceu em Caicó-RN, tem quinze anos, é filha de Simone e Antônio. Aluna do 9º ano na Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo, esse é o seu ano final nessa escola, pois não há o Ensino Médio na referida escola. Pretende, no futuro, ser advogada.

DAVID COSTA MATEUS (aluno) tem quinze anos, filho de Dacilvana Costa e Francinildo Mateus da Silva, nasceu no Hospital do Seridó em Caicó-RN. Estuda o 9º ano na Escola Estadual Pergentino de Araújo. Nunca repetiu de ano e pretende estudar o Ensino Médio no Centro Educacional José Augusto (CEJA).

DAVID STARD VALE (aluno) nasceu em Caicó-RN, no ano de 2001. Estuda e mora no Distrito Laginhas. Pretende ser um bom profissional em veterinária e sempre ajuda o próximo. Atualmente, estuda o 9º ano.

ERIKA CARLA ARAÚJO DE MEDEIROS (aluna) nasceu em 7 de janeiro de 2002, tem 14 anos e faz o 9º ano na Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo, há 4 anos estuda na escola citada. Filha do agricultor Fernando Medeiros e da dona de casa Maria Vitória de Araújo. No futuro, pretende fazer faculdade e ser policial.

FRANCINALDO APRÍGIO DOS SANTOS (org.) nasceu em Caicó/RN no ano de 1974, é professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e da Rede Municipal de Ensino de Jardim de Piranhas/RN, graduado em Letras pela UFRN, com Especialização em Língua, Linguística e Literatura pela FIP. Atualmente, mestrando do PROFLETRAS-CURRAIS NOVOS/UFRN.

JAILDSO JOVINO DA SILVA (aluno) tem 18 anos, nasceu no Hospital do Seridó em Caicó-RN, no ano de 1998. Filho de Angelita Galdino da Silva e João Jovino.

JOSÉ DEGA JÚNIOR (aluno) tem 16 anos, nasceu no Hospital do Seridó em Caicó-RN. Estuda o 9º ano na Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo, há 10 anos que estuda nessa escola e repetiu de ano duas vezes. Dedicar a maior parte do tempo ao futebol. Vai sair dessa escola no fim do ano para estudar o Ensino Médio no CEJA, pois nessa só existe até o Ensino Fundamental. É filho de José Dega Neto e Maria Célia da Silva Dega. Pretende ser policial.

LARISSA CAROLAYNE COSTA SILVA (aluna) tem 17 anos, nasceu no Hospital do Seridó em Caicó-RN. É filha de Dacilvana Costa (agricultora) e Francinildo Mateus da Silva (pedreiro). Faz doze anos que estuda na Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo. Não pretende parar de estudar nunca, porque sem o estudo não somos nada.

LETÍCIA ALVES DE ARAÚJO (aluna) nasceu em Jucurutu-RN, no dia 31 de julho de 2001. Filha do agricultor João Alves de Araújo e da dona de casa Maria Lucimária Sobrinha. Aluna do 9º ano da Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo, faz 3 anos que estuda nessa escola, pois já se mudou muito de cidade e de escola também. Em 2008, viu sua vida por um triz ao corta o pescoço ao cair acidentalmente. Tem o objetivo de ser médica, mas não sabe realmente se vai seguir essa profissão.

LUAN CARLOS SILVA DOS SANTOS (aluno) nasceu em 02 de novembro de 1993, mora na zona rural de Caicó-RN, com o seu avô, no sítio Serrote Branco, próximo ao Distrito Laginhas.

MARIA BERNADETE OLIVEIRA SILVA (aluna) nasceu no dia 20 de dezembro de 2001, no Hospital Mãe Quininha. Mora no Distrito Laginhas. Atualmente, está estudando o 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo e há 9 anos estuda nessa escola. Tem o objetivo de se formar em Engenharia Civil.

RENAN MAGNO QUEIROZ DOS SANTOS (aluno) nasceu em Caicó-RN, no dia 30 de maio de 1999, assim, tem 17 anos. Estuda na Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo, no Distrito Laginhas. Seu esporte preferido é a vaquejada e tem o sonho de ser policial.

LER É INTERAGIR
COM O TEXTO,
VISUALIZANDO E
INTERPRETANDO O
QUE ESTÁ ALÉM DA
ESCRITA.

SANTOS, Francinaldo

Aprígio dos